

PESQUISAS EM TEMAS DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

VOLUME 3



**EDNILSON SERGIO RAMALHO DE SOUZA
(EDITOR)**



**Rfb
Editora**

PESQUISAS EM TEMAS DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

VOLUME 3



Copyright © 2021 da edição brasileira
by RFB Editora

Copyright © 2021 do texto
by Autores

Todos os direitos reservados



Todo o conteúdo apresentado neste livro, inclusive correção ortográfica e gramatical, é de responsabilidade do(s) autor(es).

Obra sob o selo *Creative Commons*-Atribuição 4.0 Internacional. Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original.

Conselho Editorial:

Prof. Dr. Ednilson Sergio Ramalho de Souza - UFOPA (Editor-Chefe)

Prof.^a Dr.^a. Roberta Modesto Braga - UFPA

Prof. Dr. Laecio Nobre de Macedo - UFMA

Prof. Dr. Rodolfo Maduro Almeida - UFOPA

Prof.^a Dr.^a. Ana Angelica Mathias Macedo - IFMA

Prof. Me. Francisco Robson Alves da Silva - IFPA

Prof.^a Dr.^a. Elizabeth Gomes Souza - UFPA

Prof.^a Dra. Neuma Teixeira dos Santos - UFRA

Prof.^a Me. Antônia Edna Silva dos Santos - UEPA

Prof. Dr. Carlos Erick Brito de Sousa - UFMA

Prof. Dr. Orlando José de Almeida Filho - UFSJ

Prof.^a Dr.^a. Isabella Macário Ferro Cavalcanti - UFPE

Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares - UFPI

Prof.^a Dr.^a. Welma Emidio da Silva - FIS

Diagramação e design da capa:

Priscila Rosy Borges de Souza

Imagens da capa:

www.canva.com

Revisão de texto:

Os autores

Bibliotecária:

Janaina Karina Alves Trigo Ramos

Gerente editorial:

Manoel Ramalho



Home Page: www.rfbeditora.com

E-mail: adm@rfbeditora.com

Telefone: (91)98885-7730

CNPJ: 39.242.488/0001-07

R. dos Mundurucus, 3100, 66040-033, Belém-PA

Ednilson Sergio Ramalho de Souza
(Editor)

Volume 3

**PESQUISAS EM TEMAS DE CIÊNCIAS DA
EDUCAÇÃO**

Edição 1

Belém-PA



2021

<https://doi.org/10.46898/rfb.9786558891581>

**Catálogo na publicação
Elaborada por RFB Editora**

P474

Pesquisas em temas de ciências da educação / Ednilson Sergio Ramalho de Souza (Editor) – Belém: RFB, 2021.

(Pesquisas em temas de ciências da educação, V.3)

Livro em PDF

3.600 KB., il.

ISBN: 978-65-5889-158-1

DOI: 10.46898/rfb.9786558891581

1. Ciências da Educação. I. Souza, Ednilson Sergio Ramalho de (Editor). II. Título.

CDD 370

Índice para catálogo sistemático

I. Ciências da Educação.

Nossa missão é a difusão do conhecimento gerado no âmbito acadêmico por meio da organização e da publicação de livros digitais de fácil acesso, de baixo custo financeiro e de alta qualidade!

Nossa inspiração é acreditar que a ampla divulgação do conhecimento científico pode mudar para melhor o mundo em que vivemos!

Equipe RFB Editora

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
CAPÍTULO 1	
O ASSÉDIO MORAL NAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL ENTRE PROFESSORES DE ENSINO FUNDAMENTAL DE BOA VISTA - RORAIMA, NO ANO DE 2018	11
Carlos Alberto da Silva Oliveira Irene Soares da Rocha DOI: 10.46898/rfb.9786558891581.1	
CAPÍTULO 2	
A PERCEPÇÃO DO HOME OFFICE E DAS AULAS REMOTAS EM CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA SOB A ÓTICA DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS	27
Luciano Bérghamo Marina C. Brustello Gabriela Leusin Regio DOI: 10.46898/rfb.9786558891581.2	
CAPÍTULO 3	
ENSINO PRESENCIAL VERSUS AULAS REMOTAS: O USO DAS TECNOLOGIAS DE COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO (TICS) EM UMA FACULDADE NA AMAZÔNIA EM TEMPOS DE PANDEMIA	41
Etiene Gonçalves Santos Alessandro Lubiana Edney Costa Souza DOI: 10.46898/rfb.9786558891581.3	
CAPÍTULO 4	
A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	59
Samuel Klippel Prusch Igor Martins Barbosa Eduardo Porto Scisleski Uriel Tolfo Zanini Elisama Josiane Mello dos Santos Luiz Fernando Cuozzo Lemos DOI: 10.46898/rfb.9786558891581.4	
CAPÍTULO 5	
DESENVOLVIMENTO ESCOLAR E A VISÃO	71
Rodrigo Trentin Sonoda DOI: 10.46898/rfb.9786558891581.5	
CAPÍTULO 6	
AS DIFERENÇAS ENTRE OS TRANSTORNOS DA APRENDIZAGEM E AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE INCLUSÃO	83
Juliana Cecília Padilha de Resende Gizele Geralda Parreira DOI: 10.46898/rfb.9786558891581.6	
CAPÍTULO 7	
POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA EM PERNAMBUCO DURANTE A PANDEMIA COVID-19	97
Érima Maria de Amorim André Severino da Silva Cristiane Maria da Conceição Dalva Maria da Silva Gerliny Bezerra de Oliveira	

Maria Aparecida da Conceição de Lira
Marllyn Marques da Silva
Maria Zélia de Santana
Ricardo Ferreira das Neves
DOI: 10.46898/rfb.9786558891581.7

CAPÍTULO 8

FAZENDO ARTE NA INFÂNCIA: CONHECENDO ARTISTAS E O CONTEXTO DA CRIAÇÃO 115

Wellington Rodrigues dos Reis Edmundo
Débora Rodrigues de Almeida
DOI: 10.46898/rfb.9786558891581.8

CAPÍTULO 9

ESCOLA, FAMÍLIAS E INFÂNCIAS: POTENTE INTERAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA 133

Márcia Sabrina Roos de Roos
Adriana Barni Truccolo
DOI: 10.46898/rfb.9786558891581.9

CAPÍTULO 10

PRINCIPAIS APLICATIVOS E METODOLOGIAS ATIVAS USADAS NO ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19 151

Italo Everton Bezerra Barbosa
Antônio José Paulo da Silva Rodrigues
Breno de Souza Mota
Elaine Cristina de Souza Sampaio
Erica Xenier Silva de Souza
Danuzi Sales Araújo Sales
Fabrício de Souza Melo
Felipe Chrystian de Figueiredo Lira
Fernanda Keller Silva Santos
Ivana Simplicio de Lima
Joyce Gabriela da Silva Pinheiro
DOI: 10.46898/rfb.9786558891581.10

CAPÍTULO 11

AS POTENCIALIDADES DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA UMA FORMAÇÃO CIDADÃ PARTICIPATIVA: ALGUMAS REFLEXÕES 167

Thiago Gadelha de Almeida
Maria Aldeisa Gadelha
DOI: 10.46898/rfb.9786558891581.11

CAPÍTULO 12

A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS LÚDICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ARGUMENTOS FAVORÁVEIS E DESFAVORÁVEIS 185

Ana Júlia Soares de Campos (Orientadora)
Adriano Remorini Tralback
Geiseane Aparecida Cardoso
Paulo Ricardo Simioni
DOI: 10.46898/rfb.9786558891581.12

CAPÍTULO 13

EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO IFMA CAMPUS CAXIAS 197

Allan Vinicius Galvão Muniz Filho
Hellyson Gabriel Lima do Nascimento Ferreira
Francisca da Silva Cruz
DOI: 10.46898/rfb.9786558891581.13

CAPÍTULO 14	
UMA METODOLOGIA DIDÁTICA DE ENSINO PARA AUXILIAR NA ANÁLISE DO IMPACTO ECONÔMICO NOS PREÇOS DE COMBUSTÍVEIS COMERCIALIZADOS NA REGIÃO DE CARAJÁS.....	209
Daniel dos Anjos Nazaré Vilhena Junior Heylon de Oliveira Sales Vanessa Saraiva Pinto Katiane Pereira da Silva Fábio Israel Martins Carvalho Priscilla Andrade Silva Antonio Thiago Madeira Beirão DOI: 10.46898/rfb.9786558891581.14	
CAPÍTULO 15	
ENSINO REMOTO NA ESCOLA PÚBLICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO ATUAL CONTEXTO EDUCACIONAL.....	227
Silvana Casais do Espírito Santo Wênia Keila Lima de Sousa Ariane Alves Gutierrez Cristiane de Sousa Dutra DOI: 10.46898/rfb.9786558891581.15	
CAPÍTULO 16	
TIRANDO A CARTILHA DA MANGA.....	243
Thais Prado Vasconcelos Silva Renata Pinheiro Loyola Ivana Prado de Vasconcelos Alessandro Leonardo da Silva Marcelo Robert Fonseca Gontijo Rodrigo Silva Fonseca DOI: 10.46898/rfb.9786558891581.16	
CAPÍTULO 17	
A EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA NA SOCIOEDUCAÇÃO EM CONTEXTO DE DISTANCIAMENTO SOCIAL: A MEDIAÇÃO DOS EDUCADORES E EDUCADORAS DE MEDIDA.....	259
Adriana Santos Barboza Ana Paula Santos Vasconcelos DOI: 10.46898/rfb.9786558891581.17	
CAPÍTULO 18	
A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DE CURSOS DE PEDAGOGIA DE INSTITUIÇÕES PÚBLICAS FEDERAIS BRASILEIRAS	277
Denisse Aparecida dos Santos Sousa A. Vitor Guimarães DOI: 10.46898/rfb.9786558891581.18	
CAPÍTULO 19	
PROPOSTA DE PLATAFORMA PARA ENSINO MEDIADO POR TECNOLOGIA.....	295
Joelias Silva Pinto Júnior DOI: 10.46898/rfb.9786558891581.19	
CAPÍTULO 20	
ENSINO MÉDIO E FILOSOFIA: UMA ANÁLISE HISTÓRICA PELOS DOCUMENTOS OFICIAIS.....	303
Geovana Barros de Souza DOI: 10.46898/rfb.9786558891581.20	

CAPÍTULO 21

AS CONTRIBUIÇÕES DA NEUROEDUCAÇÃO: OS DESAFIOS E IMPLICAÇÕES PARA POTENCIALIZAR O APRENDIZADO..... 319

Silvano Artur Busch Vergutz

Marsiel Pacífico

DOI: 10.46898/rfb.9786558891581.21

CAPÍTULO 22

ELEMENTOS DE UM AMBIENTE FAVORÁVEL À CRIATIVIDADE A PARTIR DE UM PROJETO DE INVESTIGAÇÃO NA ESCOLA 335

Elienai dos Santos Lima

Cláudia Silva de Castro

Maria Aldeli Silva Machado

Damião Pedro Meira Filho

DOI: 10.46898/rfb.9786558891581.22

CAPÍTULO 23

A PERCEÇÃO DE PROFESSORES DO IFMA - CAMPUS BARREIRINHAS SOBRE A UTILIZAÇÃO DO GOOGLE CLASSROOM E DO GOOGLE MEET NO ENSINO A DISTÂNCIA 355

Leonardo dos Santos

Adriana de Mendonça Marques

Gabriella Salazar Bonfim de Sousa Santos

José de Ribamar Reis Silva Filho

Mateus Carvalho Sousa

Nicolas Oliveira Melo

Selma Ramos Sousa

Thaylon Renato Ribeiro De Sousa

Thayná dos Anjos Sousa Dutra

DOI: 10.46898/rfb.9786558891581.23

CAPÍTULO 24

O EDUCADOR ENTRE O SABER E A IGNORÂNCIA: UM RECORTE SOBRE A POTÊNCIA DO ENSINAR..... 373

Marcos Vitor Costa Castelhana

Gerlane Costa dos Santos

Fernanda Graziella Enomoto de Góis

Gabriella Felipe Medeiros

Andréia Lílite de Souza Leite

Ana Júlia Medeiros Araújo

Jully Candeia Diniz

Tereza Sade Roberto Araujo Almeida

DOI: 10.46898/rfb.9786558891581.24

APRESENTAÇÃO

Prezad@s,

Satisfação! Esse é o sentimento que vem ao meu ser ao escrever a apresentação deste atraente livro. Não apenas porque se trata do volume 3 da Coleção Pesquisas em Temas de Ciências da Educação, publicado pela RFB Editora, mas pela importância que essa área possui para a promoção da qualidade de vida das pessoas.

Segundo a Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), fazem parte dessa área: FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO, FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO, HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO, ANTROPOLOGIA EDUCACIONAL, ECONOMIA DA EDUCAÇÃO, PSICOLOGIA EDUCACIONAL, ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL, ADMINISTRAÇÃO DE SISTEMAS EDUCACIONAIS, ADMINISTRAÇÃO DE UNIDADES EDUCATIVAS, PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, POLÍTICA EDUCACIONAL, PLANEJAMENTO EDUCACIONAL, AVAL. DE SISTEMAS, INST. PLANOS E PROGRAMAS EDUCACIONAIS, ENSINO-APRENDIZAGEM, TEORIAS DA INSTRUÇÃO, MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO, TECNOLOGIA EDUCACIONAL, AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM, CURRÍCULO, TEORIA GERAL DE PLANEJAMENTO E DESENV. CURRICULAR, CURRÍCULOS ESPECÍFICOS PARA NÍVEIS E TIPOS DE EDUCAÇÃO, ORIENTAÇÃO E ACONSELHAMENTO, ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL, ORIENTAÇÃO VOCACIONAL, TÓPICOS ESPECÍFICOS DE EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO DE ADULTOS, EDUCAÇÃO PERMANENTE, EDUCAÇÃO RURAL, EDUCAÇÃO EM PERIFERIAS URBANAS, EDUCAÇÃO ESPECIAL, EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR, ENSINO PROFISSIONALIZANTE. Tal área suscita, portanto, uma gama de possibilidades de pesquisas e de relações dialógicas que certamente podem ser relevantes para o desenvolvimento social brasileiro.

Desse modo, os artigos apresentados neste livro - em sua maioria frutos de árduos trabalhos acadêmicos (TCC, monografia, dissertação, tese) - decerto contribuem, cada um a seu modo, para o aprofundamento de discussões na área da Educação Brasileira, pois são pesquisas germinadas, frutificadas e colhidas de temas atuais que vêm sendo debatidos nas principais universidades nacionais e que refletem o interesse de pesquisadores no desenvolvimento social e científico que possa melhorar a qualidade de vida de homens e de mulheres.

Acredito, verdadeiramente, que a ampla divulgação do conhecimento científico pode mudar para melhor o mundo em que vivemos!



Esse livro é parte da materialização dessa utopia.

Prof. Dr. Ednilson Sergio Ramalho de Souza

Editor-Chefe

CAPÍTULO 1

O ASSÉDIO MORAL NAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL ENTRE PROFESSORES DE ENSINO FUNDAMENTAL DE BOA VISTA - RORAIMA, NO ANO DE 2018

MORAL HARASSMENT IN SCHOOLS OF THE STATE PUBLIC NETWORK AMONG ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS OF BOA VISTA - RORAIMA, IN 2018

Carlos Alberto da Silva Oliveira
Secretaria de Estado de Educação e Desporto - SEED/RR.
ca1091055@gmail.com

Irene Soares da Rocha
Secretaria de Estado de Educação e Desporto - SEED/RR.
irenerochoa40@gmail.com

DOI: 10.46898/rfb.9786558891581.1

RESUMO

O assédio moral no ambiente do trabalho é um fenômeno que acarreta danos morais para a vítima, quando é acometido no ambiente de trabalho ou por suas relações, sendo na sua prática reiterada ou não. O assédio moral traz consequências para o assediado, pois a sua ocorrência é por meio de gestos, palavras e/ou atos que passam a humilhar ou constranger o trabalhador, ferindo a sua dignidade humana. Assim, o presente artigo tem como analisar a existência de assédio moral entre os professores de uma determinada instituição da rede pública voltada para o ensino fundamental de Boa Vista - Roraima. Para alcançar os objetivos propostos optou-se pela metodologia quantitativo e descritivo de corte transversal abrangendo amostra de 160 professores que contestaram o questionário sobre assédio moral na escola em que atuam. Portanto, todos os casos em sua totalidade, ocorreram entre chefes/superiores, colegas/professores, docentes/orientadores. Conclui-se que, é visto que as instituições educacionais são lugares onde ocorrem concorrências por cargos, recursos para pesquisas e publicações, o que promove a acontecimento desse fenômeno.

Palavras-chave: Professores. Assédio Moral. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

Moral harassment in the work environment is a phenomenon that causes moral damage to the victim, when he is affected in the work environment or by his relationships, whether in his practice repeated or not. Moral harassment has consequences for the harassed, because its occurrence is through gestures, words and / or acts that start to humiliate or embarrass the worker, injuring their human dignity. Thus, the present article has the means to analyze the existence of moral harassment among the teachers of a determined public school institution focused on elementary education in Boa Vista - Roraima. To achieve the proposed objectives, a quantitative and descriptive cross-sectional methodology was chosen, covering a sample of 160 teachers who contested the questionnaire on moral harassment in the school where they work. Therefore, all cases in their entirety, occurred between bosses / superiors, colleagues / teachers, teachers / advisors. It is concluded that, it is seen that educational institutions are places where competitions for positions, resources for research and publications occur, which promotes the occurrence of this phenomenon.

Keywords: Teachers. Moral Harassment. Elementary School.

1 INTRODUÇÃO

Assédio moral no ambiente de trabalho trata-se de uma temática que no que se pese não vem a ser discutida com tanta frequência na atualidade, sendo que a mesma não recebe tanta periodicidade quanto os demais nortes jurídicos existentes, entretanto, possui importância extrema para os trabalhadores que sofrem ou sofreram assédio moral, estes trabalhadores precisam usufruir de dignidade e harmonia em seu ambiente laboral assim como os demais.

O assédio moral vem a ser a utilização intencional de poder contra uma determinada pessoa ou um grupo, cuja demonstração pode resultar em danos e malefícios para o desenvolvimento físico, mental, espiritual e moral deste(s) indivíduo(s). Através deste comportamento o agressor cria uma degradação nas relações humanas por meio do estabelecimento de comunicações não éticas, abusivas, caracterizadas pela sua repetição ao longo do tempo.

A falta de legislação específica para esta categoria de violência dificulta a apuração, averiguação e separação dos fatos sobre os quais revelam a prática de agressão moral sofrida no ambiente de trabalho. O assédio moral no ambiente de trabalho é classificado como uma atuação ofensiva, ameaçadora, hostil e de caráter recorrente, com origem de algum indivíduo que integre o meio laboral ao qual pertence à vítima, tendo em mente a intenção é desprezar o assediado.

Quando se detêm na análise do assédio moral ocorrido em ambientes escolares, se torna evidente a carência em relação aos canais de comunicação por meio dos representantes, ausência de comunicação entre chefias e subordinados, corpo docente e discente, sendo que o trabalho do professor geralmente passa a ser solitário.

É visível que na maioria das vezes os professores acabam lidando com as situações sozinhos, o que faz com pressões internas da classe, interagindo com supervisores, tendo de responder a expectativas pré-concebidas e obedecendo às ordens de terceiros.

Com base neste pressuposto esta pesquisa procura responder se existe assédio moral nas escolas da rede pública estadual entre os professores do ensino de Boa Vista – Roraima, no ano de 2018, onde será feita a análise dos dados coletados através da aplicação de questionários aplicados para os professores das instituições, com intuito de verificar se já foram vítimas ou espectadores da prática do assédio moral.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Assédio Moral: Conceito

O assédio moral é entendido sendo a exposição das pessoas às circunstâncias humilhantes e constrangedoras, geralmente, são algumas ações e atitudes que acarretam algumas traves de condutas (atos, gestos, palavras) consideradas repetitivas e prolongadas. Quando se estabelece essa relação de competitividade, a relação na qual um indivíduo ou colega de trabalho é visto como um adversário, o espírito natural será de eliminação do outro, ou seja, a anulação da sua despersonalização, em princípio de modo intencional (HELOANI, 2004).

O comportamento do assédio moral é considerado como um problema social, pode estar presente em vários setores como: no meio familiar, social, estudantil, cultural e laboral, geralmente, este comportamento se visualiza principalmente no campo laboral, sendo ele no setor privado como também no setor público.

Cândido (2011) declara que o assédio moral se trata do ato da humilhação ao qual um indivíduo é submetido por outro, baseado no ato desmesurado, cujo objetivo principal é de diminuir ao “outro”, através de insultos, desprezo, humilhação e coação destinados ao indivíduo assediado.

O assédio moral, geralmente, é conceituado como a conduta exagerada por parte de um indivíduo, manifestado em ações, gestos, palavras ou comportamentos inapropriados que vem a destruir à integridade física e/ou psíquica de um indivíduo, abrangendo a personalidade e dignidade, degradando assim o ambiente laboral (HIRIGOYEN, 2011).

Além disso, ao considerar como uma conduta abusiva o ato do assédio moral que pode ser de ocorrência frequente e prolongada, cujas consequências são os danos à personalidade, à dignidade, à integridade física ou psíquica do trabalhador (assediado) que é humilhado e constrangido, com mera meta de excluí-lo do seu labor ou deteriorando o ambiente laboral (NASCIMENTO, 2011).

Quando se estabelece a competitividade, ou seja, se visa no outro um adversário, a tendência natural é da eliminação do outro indivíduo a anulação da sua despersonalização passa a ser um ato que em princípio de forma intencional, mesmo tendo em consideração que a ausência de intencionalidade não o configure diferente do conceito de assédio moral (HELOANI, 2004).

Além disso, o assédio moral abrange a diminuição da habilidade que o indivíduo assediado possui em se defender do assediador. Quando os atos de violência iniciam o surge um desequilíbrio de poderes, ou seja, a partir do fato da existência de desigualdade no poder, a persistente repetência de tais atos que vem a fragilizar sucessivamente o assediado, minimizando à sua capacidade de reação em defesa de sua integridade (GONÇALVES, 2006).

Uma das características particulares do assédio moral que impede reconhecer tais atos que são considerados violentos, geralmente, mostram-se blindados pela sutileza, essas atitudes que parecem sem propósitos e imperceptíveis são formas sutis para a deterioração psicológica deste indivíduo: “as ações são perspicazes, não há sinais tangíveis e os que observam interpretam simplesmente como relações conflitivas ou passionais entre dois indivíduos de personalidade forte, ou seja, é um fato violento de extermínio moral ou até físico do outro” (HIRIGOYEN, 2011).

Muito comum que o ato de assédio moral pode ser entendido como hostil, o que seria, na verdade, uma brincadeira banal no ambiente laboral entre colegas que se querem bem, passa a degradar o indivíduo assediado. Frequentemente, dizemos coisas brincando para outro indivíduo, coisa que não devemos ou podemos dizer como sendo a verdade como é? Muitas vezes é recorrido ao humor, para camuflar preconceitos existentes, e não se reproduz? Amostras de agressão são quase insignificantes e imperceptíveis, quando na primeira ocasião, os insultos e os maus tratos são levados na brincadeira (HIRIGOYEN, 2011).

Quanto à tipologia do comportamento, as relações das formas de ocorrência, os tipos podem ser de classificação enorme, podendo ir desde o afastamento do indivíduo assediado para a sua desqualificação profissional, até o terror com o desmoronamento psicológico da vítima como ato final. As formas de manifestação do assédio moral são diversas e demonstram a complexidade da entidade em relação a elas (ÁVILA, 2009).

2.2 Legislação no Brasil sobre Assédio Moral

No Brasil foi criado no ano 2000 a primeira Lei direcionada ao tratamento sobre o assédio moral praticado tanto em ambiente público ou privado. O primeiro caso abordado por esta Lei foi aplicado no município de Iracemápolis, interior do estado de São Paulo, atendendo a proposição do Vereador João Renato Alves Pereira, pois foi vítima no passado de assédio moral na empresa privada onde ele trabalhou.

O artigo 1º da referida Lei estabelece em seu contexto que os ficam os servidores públicos municipais sujeitos às penalidades administrativas pela prática de assédio moral, nas dependências do local de trabalho de: advertência; suspensão (impondo-se ao funcionário a participação em curso de comportamento profissional) e demissão.

Ao que se refere as características advindas do assédio moral, a lista de classificação é muito extensa, sendo que todo tipo de ação, gesto ou palavra que atinja, pela repetição, a autoestima e a segurança de um indivíduo, fazendo-o duvidar de si e de sua competência, implicando em dano ao ambiente de trabalho, à evolução da carreira profissional ou à estabilidade do vínculo empregatício do funcionário, tais como: marcar tarefas com prazos impossíveis, passar alguém de uma área de responsabilidade para funções triviais; tomar crédito de ideias (SIC) de outros; ignorar ou excluir um funcionário só se dirigindo a ele através de terceiros; sonegar informações de forma insistente; espalhar rumores maliciosos; criticar com persistência; subestimar esforços (Iracemapolis, Lei nº 1.163/2000).

Logo após esta Lei, foram criadas mais de 50 leis municipais e estaduais em todo o país, voltadas para punição e penalidades aos indivíduos classificados como agressores/assediadores. Estas leis referem-se especificamente aos fatos cometidos no local de trabalho, mais especificamente em serviços públicos de cada unidade Federal. Assim, também foi estipulado punições para aquelas ações de assédio moral cometidos no setor privado depende de Lei Federal, pois é de competência do Congresso Nacional legislar sobre leis trabalhistas no país sem distinção de setores ou classes.

Encontra-se ainda na Lei nº 8.112 de 1990 (RJU - Regime Jurídico Único dos Servidores Públicos da União, Autarquias e Fundações Públicas Federais) que não há uma legislação mais clara abordando sobre a temática do assédio moral, mais esta Lei nos dá a possibilidade de enquadrar o comportamento do assediador, pois nela se encontra bem claro os deveres para com os funcionários do setor público, ainda que seja para aqueles cargos de chefia.

Vale ressaltar que a prática do ato de assédio moral vem a aborrecer os deveres atribuídos por lei aos servidores públicos ou privados e transgrede também as proibições que lhes são impostas no corpo do texto da Constituição Federal que defende o princípio da dignidade da pessoa humana.

2.3 Assédio Moral e a Instituição Educativa

O Assédio Moral é uma terminologia considerada nova para uma situação classificada como antiga, quando se considera o rascunho do passado, não se ver muito longe a possibilidade em ouvir falar do assédio moral como um fato quase que natural em escolas como, por exemplo, utilização de frases como: orelhas de burro, as palmatórias utilizadas para disciplinar e castigar alunos que eram tidos como indisciplinados nas décadas passadas.

Oliveira (2011) na sua crônica “Palmatória” afirma:

Até mesmo algumas escolas particulares e municipais dos velhos tempos usavam as malfadadas palmatórias para intimidar os alunos menos estudiosos ou peraltas. Os estudantes viviam sob constante temor, os nervos à flor da pele. Eles sabiam que por qualquer bobagem estaria sujeito à dureza da palmatória. Réguas enormes de plástico duro, muitas vezes, as substituíam nos colégios porque com elas seriam possíveis alcançar o rebelde sentado um pouco mais distante da lente. Como feitores, os professores andavam pela sala de aula brandindo o “porrete” com a maior naturalidade e batiam nos braços, nas costas ou na cabeça da criança sem perigo de receber represália das autoridades educacionais competentes, ou dos próprios pais, que conheciam a prática, pois isso era a coisa mais comum e normal do mundo na época (OLIVEIRA, 2011).

De acordo com Gallindo (2011, p. 10), “o conceito moderno de direito à educação nasce do direito de liberdade de pensamento, direito este considerado o mais essencial do que o direito a educação expressamente dito, este direito permite a pessoa exercer o exercício pleno da sua própria liberdade”.

Gallindo (2011, p. 12) também passa a explicar que nas instituições educativas é necessário haver mais a técnica de liberdade de pensamento, pois visa sensibilizar os indivíduos sobre o conceito partindo do intuito que é um direito. Embora, existem poucas pesquisas feitas nesta área, as escolas são tratadas como ambientes laborais onde há facilidade de problemas nas relações interpessoais, porém o assédio moral tem um panorama favorável para estudos.

As investigações realizadas em Instituições de Ensino Superior Públicas e Privadas no estado de Minas Gerais pelos autores Coleta e Miranda (2011) obtiveram as análises de dados e informações, através do Método dos Incidentes Críticos, sendo avaliados quais os principais tipos de assédio moral existente nas Universidades da região estudada, no qual foi caracterizado doze tipos de assédio que ocorrem nestas instituições, geralmente é nítido que parte da temática do professor para com o aluno.

2.4 Assédio Moral e suas consequências

Segundo Einarsen e Raknes (apud EINARSEN, 2005), descrevem que mesmo com condutas agressivas e violentas, as atitudes empregadas são confundidas às vezes com o assédio moral, para que estes fatos aconteçam frequentemente na vida do indivíduo assediado, se eles sucederem regularmente estão associados com problemas que afetam severamente a saúde.

Leymann e Gustafson (1996), descrevem em sua pesquisa as análises de como as vítimas apresentavam dores no peito, suores excessivos, boca seca, palpitações, falta de ar, dores nas costas, dores no pescoço, dores musculares, fraqueza nas pernas, desmaios, tremores, perda de apetite, diarreias, dores de estômago, etc.

Piñuel (2003) apresenta os resultados de uma pesquisa realizada sobre as sequelas do assédio moral na saúde das vítimas assediadas. Conforme os pensamentos do autor, a pesquisa estabeleceu seis tipos de efeitos nocivos:

- a) cognitivos e hiperreação psíquica: perdas de memória; problema para se concentrar; depressão; apatia; irritabilidade; nervosismo/alteração; agressividade/fúria; sentimento de insegurança; hipersensibilidade a atrasos;
- b) sintomas psicossomáticos de estresse: pesadelos; dores de estômago e abdominais; diarreias/colite; vômito; náuseas; falta de apetite; sensação de nó na garganta; isolamento;
- c) sintomas de desajustes do sistema nervoso autônomo: dores no peito; sudorese; boca seca; palpitação; sufoco; falta de ar; hipertensão arterial;
- d) desgastes físicos em consequência do estresse prolongado: dores nas costas e nuca; dores musculares (fibromialgia);
- e) transtornos do sono: dificuldades para dormir; sono interrompido; acordar muito cedo; e
- f) cansaço e debilidade: fadiga crônica; cansaço nas pernas; debilidade; desmaios; tremores (PIÑUEL, 2003).

Luna (2003) afirma que, o suicídio é a mais grave das consequências do assédio, é os profissionais qualificados com gratificação importante são os que correm maiores riscos, um deles é o suicídio explicado como um último ato de rebeldia ou uma revelação póstuma.

Assim, vale ressaltar a importância de identificar este tipo de agressão e os conflitos psicológicos que vem acorrentados com ele, são vistos nos resultados das investigações que assinalam as vítimas que passam por circunstâncias de assédio moral e aguentam tudo com menos saúde mental espelhada nos cargos sociais.

Leymann e Gustafsson (1996) afirmam que as vítimas de assédio moral exibem um quadro severo de PTSD com implicações mentais compatíveis com os apresen-

tados por prisioneiros de guerra, inclusive as vítimas de assédio moral padeceriam sequelas piores, por exemplo, condutores que matam pessoas suicidas. As consequências são vistas ainda depois de muitos anos que a situação de assédio acabou.

O assédio moral traz algumas consequências para a carreira, visam-se interrupções por motivos de saúde, licenças médicas, o nervosismo, a depressão, alcoolismo, dificuldade em se comunicar em crescimento, dificuldade para interagir com o grupo de colegas, resultante das licenças médicas constantes que prejudicam a sua atuação profissional e a qualidade de seu trabalho nas organizações.

Devido ao questionamento da competência profissional, nos dias atuais, isto é um desafio, pois a maioria dos profissionais possui à identidade no nível mais fundamental, pois as consequências do assédio moral vêm a denigrir a profissão da vítima (MATLIS e OZCELIK, 2004).

Segundo Barreto (2000), o sentido do trabalho compõe um procedimento complexo, que é resultado de um contexto de influência mútua e construções sociais que abrangem o campo de autorrealização, independência, valorização e dependência do indivíduo que sofre com o assédio.

A união familiar passa a ser danificada durante esta fase, pois o sujeito assediado começa a perder interesse nos projetos familiares e se desligar das responsabilidades e compromissos que possui com o dia a dia da família que o apoia mesmo não sabendo como prosseguir.

2.5 Diferenças entre conflitos saudáveis e situações de assédio moral

Sem alterações sobre as diferenças entre conflitos organizacionais e assédio moral no ambiente laboral, conforme Freitas, Heloani e Barreto (2008) advertem que, geralmente, os conflitos acrescidos das causas do assédio moral faz com que emergem as diferenças e discrepâncias entre os colaboradores, o que faz ser possível a negociação ou até mesmo a resolução do conflito.

Entretanto, nos casos de assédio moral não existe a necessidade de um conflito entre o agressor e a vítima, em alguns casos, a vítima ignora o problema ou o considera insignificante, podendo confundir o ato de assédio moral como uma brincadeira de mau gosto. Assim, num segundo momento logo após ser agredida e assediada, a vítima assediada entende que haverá a multiplicação dos ataques apresentando a situação num estado de superioridades ou tranquilidade, que dificulta qualquer esboço de reação.

Ainda que esse fenômeno venha ser praticado em qualquer lugar, a frequência mais evidente deste ato, levando em considerações as condições e circunstâncias de cada empresa, Hirigoyen (2002) afirma que têm lugares de trabalhos mais suscetíveis a tais práticas.

Quando menciona o professor, torna-se claro o caso de suas atividades não poderem ser inteiramente codificadas, pois poderá facilitar sua estigmatização no relacionamento com os alunos e que as práticas de assédio no meio educativo são banalizadas.

Entretanto, as práticas de assédio moral nas instituições educativas, podem se considerar como fatos comuns encontrados em alguns ambientes, inclusive este fenômeno pode vir a ser amparado pela cultura da instituição, em muitos casos, acabam servindo como fonte de abuso direcionado como afirma Sirota (2008).

O assédio moral, é um fato muito prejudicial, que destrói a vida de uma pessoa, uma empresa e até da sociedade; deste modo, expõe a todos este fenômeno. Si todos, os profissionais e as empresas, se mostrarem indiferentes mediante esta questão, todos deve estar apoiando e reforçando esta conduta que viola o direito universal de que toda pessoa deve ser tratada e respeitados como seres humanos. Portanto, o assédio moral é um fenômeno que vai muito longe, mais além de uma questão moral, se constitui um problema econômico e um crime, que teria que ser castigado severamente, para que aqueles que praticam este ato tenham um exemplo (FREITAS, HELOANI e BARRETO, 2008).

3. DISCUSSÕES E RESULTADOS SOBRE O ASSÉDIO MORAL NAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL ENTRE PROFESSORES DE ENSINO FUNDAMENTAL DE BOA VISTA - RORAIMA, NO ANO DE 2018.

Os resultados obtidos com a aplicação das entrevistas a cada um dos sujeitos pesquisados permitiram dar prosseguimento a análise e interpretação qualitativa proposta pela pesquisa. Os resultados obtidos apresentam-se, conforme o desenrolar das questões do questionário aplicado aos professores, como forma de avaliar suas respostas.

O questionário aplicado como ferramenta para coleta de dados possui catorze (14) questões, cuja finalidade teve a identificação de um traçado do perfil e a identificação dos professores sobre o tema proposto cuja finalidade e verificar quais profissionais estão atentos aos assuntos relacionados na pesquisa.

A primeira pergunta realizada foi com a intenção de saber a faixa etária dos entrevistados, a partir das informações colhidas sobre a faixa etária dos respondentes, evidenciou-se que a maior parte dos entrevistados estão na faixa etária dos 30 a 49 anos. Quando se mesura estes dados em porcentagens, temos a seguinte conclusão que cerca de 72% dos professores entrevistados estão na faixa etária dos 30 a 40 anos; sendo que 23% dos professores se encontram na faixa etária de 50 a 59 anos e por último, mas não menos interessante, a minoria dos entrevistados se encontram na casa dos 5%, sendo eles, menores de 30 anos e os de 60 anos à mais.

O segundo questionamento feito aos professores entrevistados foi em relação ao gênero, com a análise dos questionários obtiveram-se as seguintes informações, nota-se que grande parte dos professores são do gênero feminino, com um total de 147 participantes femininas para 8 participantes masculinos.

No que tange ao gênero dos professores entrevistados, cerca de 92% são do gênero feminino, restando só 8% do gênero masculino, assim, é evidente mencionar através da pesquisa que no âmbito educativo se observa que as mulheres lideram a profissão docente, sendo as principais na execução de práticas pedagógicas no âmbito do ensino.

Na terceira questão, perguntou-se qual o estado civil de cada entrevistado. Nesta questão sociodemográfica, observa-se que a maioria dos professores são casados, no gráfico acima podemos ver que estes representam 65% do total dos entrevistados, os entrevistados que responderam que estão solteiros representa 26%, os professores divorciados estão na casa dos 6%, e por fim, os professores que responderam que estão comprometidos estando definidos como 3%.

Perguntou-se aos entrevistados na quarta questão qual a sua formação, na intenção de analisar seu grau de conhecimento sobre a temática juntamente com a sua vivência acadêmica, nota-se que 69% dos entrevistados são licenciados na área educativa, tendo cerca de 22% que tem sua especialização educacional, 6% dos professores possuem sua qualificação de mestrado e apenas 3% dos entrevistados tem o grau de doutorado na área educativa. É evidente que poucos são os profissionais que mantêm sua formação continuada durante sua vida letiva.

No quinto questionamento avaliou o tempo de serviço de cada profissional na área de educação-ensino, para se ter uma percepção de quanto estes profissionais se dedicaram para a formação da educação para novos indivíduos. Em relação ao tempo de atuação na instituição de ensino, os professores entrevistados na maioria, equivale a 28% daqueles que possuem entre 6 e 10 anos de tem de instituição, segui-

do de 24% que se encontra com menos de 1 ano de atuação, e por fim, cerca de 17% que possuem entre 1 e 5 anos.

O sexto questionamento já está direcionando a temática abordada na pesquisa, cuja pergunta feita aos entrevistados foi se o professor já vou assediado moralmente na instituição na que trabalha?

As respostas obtidas foram transformadas em análises, nota-se que as respostas dos entrevistados em sua maioria apresentam-se em tom de afirmativa, sendo que sofrem um empate, pois os professores entrevistados em relação a ser vítima de assédio moral, obtiveram-se 47% dos professores que afirmam que sofreram sim o assédio, como também evidencia-se que outros 47% de profissionais que não sofreram por nenhum tipo de assédio, como pode-se ver apenas 6% dos entrevistados que respondeu talvez tenha sofrido algum tipo.

Considerando as afirmativas de Hirigoyen (2001) que existe uma característica própria da pessoa assediada, chamada a lei do silêncio, esta lei explana que geralmente ninguém quer ser alvo de humilhações e cada um sofre no seu canto, pois é difícil afrontar.

Quando se pergunta para os professores investigados se possui conhecimento se algum colega sofreu assédio moral na instituição ao qual trabalha, cerca de 60% afirmaram que sim, já 26% dos professores responderam que não e apenas 14% decidiram não responder à pergunta em questão, mais uma vez visa-se aqui a lei do silêncio, pois nem todos aceitam a realidade em que vivem, preferem ficar de fora deste espaço conflitivo, para vir a ser um auditório para a vítima assediada, pois na maioria das vezes possuem o pensamento que seus problemas são maiores que do próximo, isto se baseia de acordo as bibliografias consultadas.

Na oitava questão levantou o questionamento se os professores entrevistados acreditam que o agressor tem consciência das agressões que pratica contra o assediado. As respostas dos entrevistados foram analisadas e nota-se que cerca de 60% dos entrevistados afirmam que sim, os agressores possuem consciência de seus atos, mais 20% dos professores dizem que não que os mesmo não tem consciência de suas atitudes e outro lado, 20% dos entrevistados responderam que talvez o assediador tenha noção de seus atos para com o assediado.

Quando se aborda sobre os tipos de assédio moral mais sofridos no ambiente laboral, conclui-se que entre os tipos de assédio moral mais sofridos e mais mencionados pelos professores entrevistados é a agressão verbal que corresponde a 53%

sendo está a que mais acontece no ambiente laboral, já pelo ato de tratamento discriminatório está na casa dos 28%, e por fim, o rebaixamento da capacidade cognitiva que é considerando em 19%.

Para os profissionais que presenciaram ou sofreram assédio moral, foi questionado dos mesmos, o que eles sentiram na hora do assédio moral, as respostas coletadas e analisadas apresentaram que cerca de 62% afirmaram que sentem raiva, este sentimento é o mais comum na vida do ser humano antes do sentimento de impotência, em segundo lugar representando 25% fica a indignação e por último mostrando 13% das respostas fica a vergonha. Estes sentimentos foram os que mais tiveram destaques nas respostas de todos os entrevistados.

Quando se perguntou qual foi a reação dos professores no momento em que ocorreu o assédio moral, obtiveram-se que 81% dos entrevistados que responderam que não fizeram nada para sanar estes conflitos, assim mais uma vez é identificado a aplicação da lei do silêncio, pois a maioria das pessoas prefere não ter conflito no trabalho, vindo a se beneficiar com o sentimento de colegas de todos, por outro lado, cerca de 11% dos professores tentaram argumentar com agressor ou autoridades para sanar o conflito e 8% dos entrevistados apenas guardaram magoas pela situação.

A décima segunda questão trouxe o questionamento se o entrevistado teria noção da frequência que o agressor exerce o assédio moral, as respostas obtidas foram analisadas e filtradas gerando informações que cerca de 50% dos professores afirmaram que outros, ou seja, diferente da frequência semanal ou semestral, podendo ser em práticas diárias as mais frequentemente, as outras alternativas de resposta empataram entre si, revelando que 25% disseram ser uma vez por semestre e uma vez por semana.

Ao perguntar dos professores entrevistados sobre o assédio moral ser prática comum na instituição, os mesmos responderam à pergunta gerando um quantitativo de 65% dos entrevistados afirmam que sim, o assédio moral é a prática mais comum na escola, já que 35% responderam que não, mas é difícil perceber se os professores têm um conceito claro sobre o que é assédio moral e as suas características de outros fatos semelhantes a este, ou de alguns conceitos parecidos, pois a maioria dos professores entrevistados, quando é reclamado sobre alguma situação referente ao trabalho, o mesmo experimenta essa sensação de ser assediado.

A décima quarta e o último questionamento da pesquisa está relacionada em saber qual a percepção do professor sobre as causas do assédio moral, em 85% dos

professores afirmam que os sujeitos que assediam os outros têm senso de superioridade, pois o agressor faz isso para demonstrar ser superior ao indivíduo assediado, assim cerca de 12% dos entrevistados dizem que fazem parte do seu caráter ou personalidade e só 3% responderam que algum problema à disfunção psicológica.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O assédio moral, não é um fato novo, mesmo assim é pouco estudado, só a umas décadas atrás que se iniciou o interesse por este fenômeno por parte dos pesquisadores estudiosos. Porém, existe uma certa escassez de informações em relação a esta área, especialmente, na área educativa. Sem embargo, os resultados encontrados apresentam uma importância necessária em dá destaque a mais estudos a estes casos.

Fundamentalmente, quando se têm o ponto de vista os professores da Rede Pública de Ensino do Estado de Roraima, após a análise das respostas que deram, muitos afirmaram que sofreram humilhação ou constrangimento, por parte dos colegas de trabalho no ambiente laboral, tornando este mesmo ambiente, num ambiente desagradável em alguns momentos.

Este fenômeno é um fato que ninguém deseja viver em sua vida, mesmo assim, tais condutas agressivas e indesejáveis ocorrem com uma certa frequência no dia a dia das instituições de ensino-aprendizagens.

Os ambientes das escolas da rede pública são passíveis de ocorrência desse tipo de assédio. O assédio moral acontece devido ao excesso de competitividade e rivalidades entre as pessoas e grupos, pois muitas das vezes é o regimento implantado na instituição que é o estopim para tal acontecimento.

Os professores que são acadêmicos empenham-se em obter indicadores superiores aos dos seus colegas, porque isto significa ter mais prestígio e reconhecimento pessoal no campo acadêmico. Tais situações culminam em atritos e, possivelmente, sua não solução resulte em situações adversas, tais como, as encontradas durante a construção deste estudo. Soluções institucionais devem ser insistentemente buscadas para sanar os conflitos existentes nas instituições, com vistas em manter à saúde e bem-estar desses trabalhadores.

No que se refere à existência de Assédio Moral, avaliando-se as respostas à pergunta “você acredita que já tenha sido vítima deste problema, na escola?” verificou-se nas descrições apresentadas que 47% admitiram terem sido vítimas do problema, ao mesmo tempo, em que igual percentual respondeu negativamente à

questão. Do total, 6% participantes informaram que talvez pudessem ter sido vítimas de AM.

Conclui-se que há o sentimento de assédio moral nas escolas da rede pública estadual, pois isto se afirmou através da análise do fator que levou aos professores a fazerem esta afirmação, podemos inferir que nem todos os respondentes de fato sofreram o assédio moral, contudo, existe um sentimento de desagrado nas respostas dos questionários aplicados.

Pode-se até aceitar que com base nas definições de assédio moral, tal fato não tenha ocorrido, mas é inevitável considerar ao menos um comportamento agressivo/violento presente nessas relações. Como pode-se esperar um processo de formação digno e edificante, se o tratamento dispensado for humilhante e constrangedor?

É importante salientar que o questionário aplicado reflete apenas o sentimento do professor, não levando em consideração se o assédio de fato ocorreu. Também não mensuramos as causas sob a perspectiva dos outros atores educacionais, ou seja, houve ou não a intenção de assediar. Por fim, cabe considerar que devemos estar atentos ao nível da agressão moral nas instituições de ensino, uma vez que, as agressões podem causar problemas a vítimas e pode impedir o melhor aproveitamento e desenvolvimento das habilidades dos atores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁVILA, R. P. (2009). **As consequências do assédio moral no ambiente de trabalho**. São Paulo - SP. Brasil.
- BARRETO, Margarida Maria Silveira. (2000). **Uma jornada de humilhação**. Dissertação de Mestrado em Psicologia, 273 f. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- COLETA, José Augusto Dela; MIRANDA, Henrique Carivaldo Neto de. (2011). **O rebaixamento cognitivo, a agressão verbal e outros constrangimentos e humilhações: o assédio moral na educação superior**. Disponível em <<http://www.assediomoral.org/spip.php?article286>>. Acesso em 08 Jun 2011.
- ERIKSEN-JENSEN, I. L. (2005). **Titijob: A Danish rehabilitation project**. In: EINARSEN, S.; NIELSEN, M. The fourth international conference on harassment and workplace bullying. Proceedings: Bergen, Norway, June 28-29.
- FREITAS, M. E.; HELOANI, R.; BARRETO, M. (2008). **Assédio moral no trabalho**. São Paulo: Cengage Learning.
- GALLINDO, P. L. (2011). **Assédio Moral nas Instituições de Ensino - Bullying**. Disponível em <<http://www.partes.com.br/assediomoral/assedionasinstituicoesdeensino.pdf>>. Acessado em: 08 de junho de 2012.

HELOANI, R. (2004). **Assédio Moral – um ensaio sobre a expropriação da dignidade no trabalho**. Disponível em: <http://www.rae.com.br/electronica/index.cfm?-FuseAction=Artigo&ID=1915&Secao=PENSATA&Volume=3&Numero=1&Ano=2004>. Acesso em 21/06/2008, e PERES, Rosa Maria. A Visão do Enfermeiro Sobre o Assédio Moral no Trabalho: uma visão bioética. Disponível em http://www.dominionpublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_ac_tion=&co_obra=158898. Acessado em: 24/06/2010, entre outros.

HIRIGOYEN, Marie-France. (2001). **Assédio Moral: a violência perversa no cotidiano**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil.

HIRIGOYEN, Marie-France. (2002). **Mal-estar no trabalho: redefinindo o Assédio Moral**. Trad. Rejane Janowitz. 1ª Edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

HIRIGOYEN, Marie-France. (2011). **Assédio moral: a violência perversa no cotidiano**. 13ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Iracemápolis. **Lei nº 1163/2000**, de 24 de abril de 2000, Iracemápolis, São Paulo. Dispõe sobre a aplicação de penalidades à prática de assédio moral nas dependências da Administração Pública Municipal Direta por servidores públicos municipais. Disponível em www.assediomoral.org/spip.php?article56. Acesso em 15/03/2009.

LEYMANN, H. (1996). **Mobbing: La persécution au travail**. Paris: Editions du Seuil, citado por Serqueira, A. M. (2006). Do assédio no local de trabalho: Um caso de flirt legislativo? Exercício de aproximação ao enquadramento jurídico do fenómeno. *Questões Laborais*, XIII (28), 241-258, p. 250.

LUNA, M. (2003). **Acoso psicológico en el trabajo (mobbing)**. Madri: Ediciones GPS Madri. Relatório preparado para a Secretaria de Salud Laboral de CC.OO.

MAITLIS, S.; OZCELIK, H. (2004). **Toxic decision process: a study of emotion and organization decision making**. *Organization Science*, vol. 15, n. 4, p. 375-393, Jul-Aug 2004. Disponível em < <http://www.compassionlab.com/docs/maitlis-ozcelik2004.pdf> > Acesso em 31 de janeiro, 2006.

NASCIMENTO, S. M. (2011). **Assédio moral**. São Paulo: Saraiva.

OLIVEIRA, Gilbamar de. (2011). **Palmatória**. Disponível em <http://www.recanto.dasletras.com.br/cronicas/1913864>>. Acesso em 08 Jun 2011.

PIÑUEL Y ZABALA, I. (2003). **La Incidencia Del Mobbing ó Acoso Psicológico en el Trabajo in España**. Unpublished study, Universidad de Alcala, 2002. In: DI MARTINO, V.; HOEL, H.; COOPER, C. Preventing violence and harassment in the workplace. European foundation for the improvement of living and working conditions, Ireland.

CAPÍTULO 2

A PERCEPÇÃO DO HOME OFFICE E DAS AULAS REMOTAS EM CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA SOB A ÓTICA DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

*THE PERCEPTION OF HOME OFFICE AND
REMOTE LEARNING IN A HIGHER EDUCATION
TECHNOLOGY COURSE FROM THE PERSPECTIVE
OF SOCIO-EMOTIONAL COMPETENCES*

Luciano Bérghamo
Mestre em Engenharia de Produção (Universidade de Araraquara-2016)
lbpsolucoes@gmail.com

Marina C. Brustello
Mestre em Ensino de Ciências Exatas (Universidade Federal de São Carlos - 2012)
marinacbrustello@gmail.com

Gabriela Leusin Regio
Graduanda em Administração (Claretiano Centro Universitário-2023)
gabrielaleusinregio@gmail.com

DOI: 10.46898/rfb.9786558891581.2

RESUMO

O formato de trabalho *home office* e aulas remotas ganharam maior visibilidade tornando-se uma alternativa plausível em tempos de isolamento social no ano de 2020. Mesmo que de forma intempestiva, se fez necessário, tanto como medida de proteção à vida quanto de direitos à educação. Portanto, visando uma abordagem de pesquisa descritiva aplicada por meio de questionário eletrônico, com perguntas abertas e fechadas, buscou-se avaliar os impactos gerados pela pandemia da Covid-19 na vida de 204 (duzentos e quatro) graduandos de 6 (seis) diferentes cursos de uma faculdade de tecnologia de um município do estado de São Paulo, fomentando suas opiniões sobre *home office* e aula remota, associando-as às competências socioemocionais. Dentre os resultados identificados tem-se que tanto os alunos ingressantes quanto os demais utilizam os dispositivos: “Computador e Smartphone” para acesso aos encontros remotos, porém, com maior evidência ao uso de computador pelos alunos do primeiro semestre. A “Qualidade de Vida” proporcionada pelo trabalho *home office* foi um ponto de destaque unânime aos grupos avaliados, bem como ponto negativo a “disciplina pessoal”. Quanto aos pontos positivos das aulas remotas, os grupos divergem de opiniões, onde houve maior percentual no quesito “Aulas gravadas em vídeo” para os alunos do primeiro semestre e, maior percentual dos alunos dos demais semestres para a opção “Não precisa se locomover até a escola”. Os pontos negativos das aulas remotas também apresentam diferentes pontos de vista pelos graduandos, sendo a “Dificuldade de interação com os colegas da turma nas atividades práticas” pontuada pelos alunos do primeiro semestre e a “Falta de concentração do aluno” pelo grupo de aluno dos demais semestres. O constrangimento do aluno perante o uso da câmera foi unânime entre os alunos, tanto do primeiro semestre quanto dos demais, evidenciando a dificuldade do aluno com o uso da câmera nas aulas remotas. Por meio deste trabalho, foi possível conhecer e entender a realidade vivenciada pelos alunos no que tange ao uso da tecnologia associada a uma nova realidade de trabalho *home office* e aulas remotas. Ao correlacionar as respostas da referida pesquisa ao contexto teórico das competências socioemocionais, percebe-se que há uma importante vertente de estudos a serem trabalhados interdisciplinarmente, contribuindo assim à formação humana.

Palavras-Chave: Aula Remota, *Home Office*, Competências Socioemocionais, Pandemia da COVID-19.

Abstract: The format of home office work and remote learning gained greater visibility becoming a plausible alternative in times of social isolation in the year 2020. Even if untimely, it has become necessary, both as a measure to protect life and the right to education. Therefore, using a descriptive research approach applied by means of an electronic questionnaire, with open and closed questions, this paper aimed at evaluating the impacts generated by the Covid-19 pandemic in the lives of 204 (two hundred and four) undergraduate students from 6 (six) different courses of a college of technology in a city in the state of São Paulo, fostering their opinions about home office and remote learning, associating them with social and emotional competences. Among the results, it was identified that both the freshmen and the senior students use the devices: “Computer and Smartphone” to access the remote meetings, but with more evidence of computer use by the first-year students. The “Quality of Life” provided by working from home was a unanimously highlighted point by the groups evaluated, as well as the negative point “Personal Discipline”. As for the positive aspects of the remote learning, the groups had different opinions, where there was a higher percentage in the item “classes recorded on video” for the first-year students and a higher percentage for the students from the other grades for the option “no need to commute to school”. The negative aspects of the remote learning also presented different points of view by the undergraduates, with “Difficulty in interacting with classmates in practical activities” pointed by the first-year students and “Lack of student’s concentration” by the group of students from the other grades. The student’s embarrassment with the use of the camera was unanimous among the students, both from the first and from the other grades, showing the student’s difficulty with the use of the camera in remote learning. Through this work, it was possible to know and understand the reality experienced by students regarding the use of technology associated with a new reality of working from home and remote learning. By correlating the answers of this research with the theoretical context of socio-emotional competences, it can be seen that there is an important strand of interdisciplinary studies to be worked on, thus contributing to human education.

Keywords: Remote Learning; Home Office; Socio-emotional Competences; COVID-19 Pandemic.

INTRODUÇÃO

Este trabalho visa abordar temas atuais relacionados à educação e ao trabalho, setores esses fortemente assolados no cenário pandêmico da COVID-19, com ênfase no cenário brasileiro.

A crise sanitária que afetou o Brasil e o mundo teve início na China em dezembro de 2019 com o surgimento de um novo coronavírus denominado SARS-CoV-2, o qual provoca uma doença inflamatória podendo evoluir para Síndrome Respiratória aguda Grave (SRAG). A doença provocada pelo novo coronavírus é conhecida como COVID-19 e se espalhou rapidamente pelo mundo por se tratar de um vírus com grande potencial de transmissão. (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2020).

No Brasil, segundo Ministério da Saúde (2020), o primeiro caso confirmado da COVID-19 foi em fevereiro de 2020. No intuito de combater o avanço da doença foram adotadas diversas medidas por órgãos governamentais, empresariais e educacionais, como a ampliação do fornecimento de equipamentos de segurança para área da saúde, novos hábitos de higiene e o isolamento e/ou distanciamento social. Desta forma, diversas empresas adotaram o home office assim como escolas de todos os níveis, públicas e privadas adaptaram as aulas para o formato remoto.

Neste contexto, o presente estudo direciona-se à percepção dos estudantes de cursos superiores em tecnologia ao home office e às aulas remotas, haja vista que, para além de uma nova realidade de vida imaginada pelos cidadãos, há de se considerar a necessidade de adaptação frente a essas mudanças impostas pela pandemia.

Cabe destacar que todas as mudanças vivenciadas pela sociedade têm impactos também no ambiente interno das pessoas, inclusive na saúde mental.

Corroborando com o exposto, segundo Agência Brasil (2020),

A psicóloga Célia Fernandes, da Enfoque Clínica de Psicologia em Brasília, também está se adaptando e atendendo seus pacientes de casa por meio do computador e do celular. As tecnologias que viabilizam o teletrabalho, compras e diversão, não contornam, entretanto, os problemas da interação humana. Segundo ela, conflitos podem surgir na família, entre pais e filhos e entre os casais. “O conflito é normal. Precisamos trabalhar a comunicação, compreender que temos personalidades diferentes e interesses diferentes.” Célia recomenda a organização e o estabelecimento de regras sobre a divisão do tempo e do espaço que permitam o trabalho e a rotina de descanso. (COSTA, 2020).

Segundo o RH Portal (2020), há evidências em pesquisas indicando o crescimento do *Home Office* (30%), onde a tendência do teletrabalho se apresenta mais usual também no cenário pós pandemia, tendo em vista as mudanças na rotina da vida das pessoas impulsionadas pela vivência de novos hábitos. Todavia, há de se considerar a previsão legal da referida atividade, com base na Lei nº 13.467/2017. Tem-se ainda, que “Esse modelo de trabalho vem sendo uma das principais alternativas para a manutenção dos negócios diante das determinações de isolamento social pelo governo, de forma a evitar a contaminação entre os colaboradores no ambiente de trabalho” (RH PORTAL, 2020).

O esquema por *home office*, no entanto, não vem sem desafios. De um lado, além dos benefícios frente aos riscos de saúde, o profissional não precisa sair de casa, evita gastar dinheiro com transporte, se preocupar com o trânsito ou em gastar seu tempo com conversas que distraem. De outro: pode ser mais fácil procrastinar e perder o foco ao trabalhar sem a “supervisão” dos colegas ou muito perto de objetos de lazer ou descanso. (NA PRÁTICA, 2020).

Cabe destacar, ainda, que o Ministério da Educação, por meio da Portaria nº 343 de 17 de março de 2020 aprovou a substituição das aulas presenciais em todo o país, *in verbis*: “Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19”. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020).

Outro aspecto a ser levado em consideração são as competências socioemocionais. Ao realizar a pesquisa dirigida a este tema, identificou-se um amplo trabalho desenvolvido pelo Instituto Ayrton Senna, ao qual fomenta a educação integral, bem como apoia gestores, familiares e educadores.

Nessa direção, o artigo intitulado: Competências Socioemocionais para contexto de crise abarca a contextualização dos variados eixos e a importância de desenvolvê-las para fins de adaptação e superação da inesperada pandemia. Nesse sentido, “Para lidar com insegurança, ansiedade, medo, isolamento, mudança de rotinas e indefinições é preciso ter empatia, resiliência, foco, responsabilidade, cuidado consigo e com o outro, entre outras competências”. (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2020).

Segundo o Instituto Ayrton Senna (2020),

Competências Socioemocionais são capacidades individuais que se manifestam nos modos de pensar, sentir e nos comportamentos ou atitudes para se relacionar consigo mesmo e com os outros, estabelecer objetivos, tomar decisões e enfrentar situações adversas ou novas. Elas podem ser observadas em nosso padrão costumeiro de ação e reação frente a estímulos de ordem pessoal e social. Entre outros exemplos, estão a persistência, a assertividade, a empatia, a autoconfiança e a curiosidade para aprender. Exemplos de competências consideradas híbridas são a criatividade e pensamento crítico pois envolvem habilidades socioemocionais e cognitivas.

Corroborando com o exposto, de acordo com o Instituto Brasileiro de Coaching-IBC (2020) “O ser humano é, por natureza, um ser social, está o tempo todo interagindo com outras pessoas [...]. Mas, para que essa interação aconteça de maneira positiva, é preciso que o indivíduo tenha as competências socioemocionais bem desenvolvidas”.

Dentre as competências socioemocionais mais importantes destacadas pelo IBC, temos: Autoconhecimento, Autoestima, Autonomia, Confiança, Criatividade,

Empatia, Ética, Felicidade, Paciência e Responsabilidade. (INSTITUTO BRASILEIRO DE COACHING-IBC, 2020).

Contudo, o objetivo geral deste artigo é conhecer os impactos ocasionados pela pandemia da COVID-19 na vida dos alunos de uma Faculdade de Tecnologia situada em um município pertencente ao estado de São Paulo, por meio de suas percepções em relação ao *home office* e às aulas remotas.

Entre os objetivos específicos do artigo, destacam-se: Apresentar o instrumento tecnológico utilizado pelos alunos no *Home Office*; Identificar o semestre atual; Conhecer a opinião dos alunos quanto aos pontos positivos e negativos do *Home Office* e Mapear o ponto de vista dos alunos sobre aulas remotas versus presenciais.

Consoante a nova realidade instaurada durante a pandemia da COVID-19 com ênfase ao cenário educacional e profissional, buscou-se o apoio em ferramentas de tecnologia da informação para mapear, sob o viés estatístico, questões-chave sobre o tema, visando elucidar as opiniões dos alunos dos cursos de Gestão Empresarial, GTI, Mecatrônica, Produção, Manutenção Empresarial e Mecânica, totalizando uma amostra de 204 alunos.

Todavia, conhecer as competências socioemocionais difundidas na contemporaneidade e associá-las ao relato dos alunos, se fazem necessárias a completude deste artigo.

DESENVOLVIMENTO

Como instrumento de pesquisa científica optou-se por uma pesquisa de campo por meio da aplicação de questionário eletrônico, estruturado com questões objetivas e descritivas, aplicado durante as aulas remotas do segundo semestre de 2020 com questões direcionadas aos métodos tecnológicos, pontos de vistas acerca dos formatos laboral, *home office* e estudo, visando identificar em suas percepções as competências socioemocionais difundidas, tanto em meios acadêmicos e escolares como profissionais, em tempos atuais.

Nessa direção, aplicou-se a pesquisa de campo junto aos discentes de 6 (seis) cursos de graduação superior tecnológica. As questões abordadas estão subdivididas em 8 questões fechadas (2 sobre *home office*, 4 sobre aula remota e 2 sobre o curso). Quanto as questões abertas, 2 (duas) contemplam a temática *home office* e 1 (uma) a temática: Imagem x Aula Remota e Rede Social.

Conforme os resultados obtidos, serão apresentadas as informações compiladas e classificadas em dois grupos, tais como: Alunos do primeiro semestre (1º semestre) e Alunos dos demais semestre (2º ao 7º semestre).

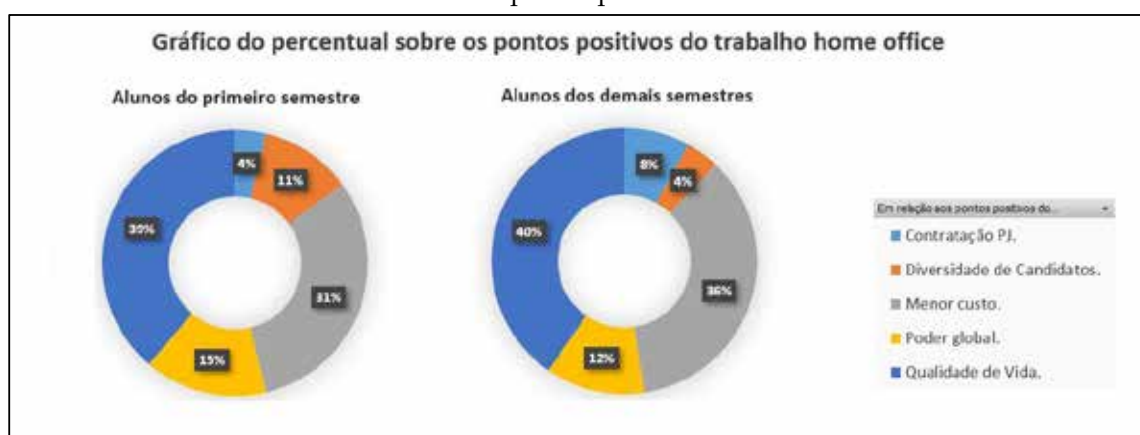
Gráfico 1 - Percentual por dispositivos de acesso aos encontros remotos



Fonte: Da pesquisa (2020).

Com base na pergunta sobre “Qual o tipo de dispositivo o entrevistado utiliza para assistir às aulas remotas”, observa-se que o percentual dos alunos ingressantes que acessam as aulas com computador é maior que os alunos veteranos. Todavia, os alunos veteranos representam um percentual maior no acesso às aulas via dispositivo *Smartphone*.

Gráfico 2 - Percentual sobre pontos positivos do trabalho home office



Fonte: Da pesquisa (2020).

Com base na pergunta relacionada aos pontos positivos do trabalho *home office* e, nas opções postas, visualiza-se que os alunos veteranos dão maior ênfase nas opções relacionadas a atuação profissional. Esta diferença pode ser pelo motivo de que estes alunos já tiveram contato com professores nas disciplinas anteriores que ensinam sobre a atuação no mercado de trabalho. Neste quesito, fica claramente evidenciado que ambas as categorias de alunos possuem um equilíbrio em suas opiniões, com maior ênfase aos benefícios “Qualidade de Vida e Menor Custo”. Percebe-se ainda, uma diferença considerável na opção denominada “Contratação

PJ” entre os alunos veteranos e os ingressantes, uma vez que esta diferença pode ser pelo motivo de que estes alunos já tiveram contato com professores nas disciplinas anteriores que ensinam sobre a atuação no mercado de trabalho.

Buscou-se analisar as questões abertas com relação as argumentações complementadas pelos entrevistados com a opção escolhida como positiva para o item “qualidade de vida”, percebendo-se uma considerável unanimidade, todavia em diferentes formas escritas, sendo elas questões relacionadas ao bem-estar de ficar em casa com a família, redução de custo financeiro e tempo com deslocamento, segurança, flexibilidade de horários e atividades e conforto.

Sobre as competências socioemocionais citadas anteriormente pelo IBC (2020), é possível fazer uma comparação com as devidas respostas dos alunos entrevistados acerca das vantagens do *home office*, tais como: 1) Confiança: estar em um ambiente familiar torna o indivíduo, neste caso o entrevistado, confiante e o tornará mais motivado para desempenhar o trabalho; 2) Felicidade: estar em sintonia com a família e o conforto do lar proporciona a felicidade para assim a realização do trabalho *home office* e 3) Autonomia: a flexibilidade de horário e tarefas proporciona uma autonomia individual.

Gráfico 3 - Percentual sobre pontos negativos do trabalho home office



Fonte: Da pesquisa (2020).

Com base na pergunta relacionada aos pontos negativos do trabalho *home office* e, nas opções estabelecidas, os alunos iniciantes não demonstram a percepção sobre os problemas relacionados a internet como os veteranos. Isto pode ser pelo motivo de que os veteranos já haviam tido aulas no semestre anterior a esta pesquisa no modelo remoto e chegaram a encontrar problemas nas aulas.

Sob outra ótica, observa-se que os alunos dos veteranos mantêm opiniões mais seguras quanto a Disciplina Pessoal e Exploração Salarial, podendo estar relacionado ao fato de já terem estudado disciplinas cujo tema lhes proporcionou um conhecimento maior.

É possível ainda, discorrer mais sobre a disciplina exigida pelo *home office*, que vem ao encontro das dicas repassadas pela Coach Elizabeth Grace Saunders em seu artigo para a renovada *Harvard Business Review*, intitulado “Como manter o foco em trabalho *home office*”), quais sejam: Dica 1 (Estabeleça um horário de trabalho); Dica 2 (Estruture seu dia); Dica 3 (Faça pausas regulares); Dica 4 (Estabeleça limites com os outros); Dica 5 (Mantenha-se conectado). (NA PRÁTICA, 2020).

Portanto, segundo Na Prática (2020),

“A escritora O’Hara resume o principal a se ter em mente (e praticar) durante o período de *home office*. Faça: Um cronograma de trabalho, informe-o e cumpra-o; Concentre-se no que você realizou no final de cada dia para se manter motivado; Crie um espaço de trabalho dedicado e informe sua família que você não está disponível durante o horário de trabalho”.

Gráfico 4 - Percentual sobre pontos positivos das aulas remotas



Fonte: Da pesquisa (2020).

Com base nos percentuais evidenciados no gráfico 4, percebe-se que as opiniões entre os entrevistados diferem mais. No que tange a opção: “Aulas gravadas em vídeo”, tem-se que os alunos ingressantes a valorizam mais do que os alunos veteranos, e, na contramão de opiniões, os alunos veteranos valorizam mais a opção “Não precisa se locomover até a escola”. Certamente, esta escolha aparece em maior número entre os veteranos pelo motivo de que, na época da pesquisa, já haviam estudado nos semestres anteriores, ou seja, locomoviam-se até a instituição para as aulas presenciais. Outro ponto é que os alunos veteranos já tiveram experiências, tais como de precisar faltar às aulas e assistir aos vídeos posteriormente.

Gráfico 5 - Percentual sobre pontos negativos das aulas remotas

Fonte: Da pesquisa (2020).

Com base na pergunta relacionada sobre os pontos negativos das aulas remotas, os dados apontam que os alunos iniciantes tem maior dificuldade de interação com os colegas da turma. Em contrapartida, os alunos que já haviam participado de aulas remotas no semestre anterior demonstraram menor dificuldade em relação aos iniciantes.

A falta de concentração do aluno é um ponto importante a ser observado em ambos os públicos avaliados, pois apresenta pouca diferença percentual entre os dois grupos, todavia, o segundo maior dado do gráfico.

Na oportunidade, pode-se atribuir a falta de concentração a uma das competências socioemocionais citadas por IBC (2020), o autoconhecimento, sendo este um ponto de fortalecimento a ser reconhecido e fortalecido pelo professor, pois impacta na aprendizagem do aluno.

Sob outra ótica,

A concentração refere-se à capacidade do indivíduo em manter a mente focada em um único pensamento ou tarefa, o que conseqüentemente gera aumento de produtividade, clareza de objetivo, otimização do tempo, respostas melhores e eficiência na entrega de tarefas e resultados. (IBC, 2020b).

Gráfico 6 - Percentual sobre as dificuldades dos alunos em utilizar a câmera nas aulas remotas



Fonte: Da pesquisa (2020).

Com base na pergunta relacionada às dificuldades dos alunos em utilizarem a câmera nas aulas remotas e, nas opções postas, visualiza-se que o constrangimento é algo relevante para ambos os grupos.

Quando comparamos o percentual relacionado à opção “Não tem câmera ou não funciona” dos alunos do primeiro semestre é possível se reportar ao Gráfico 1, pois o mesmo demonstra que esses alunos utilizam o computador (PC) como forma de acesso às aulas remotas, em tese, justificando a questão levantada.

Por outro lado, os alunos veteranos já vivenciaram as aulas remotas e, por isso, apresentam experiência, o que corrobora com o percentual de 26% da opção “Não possuo dificuldade em utilizar a câmera nas aulas remotas”.

Quando às competências socioemocionais citadas anteriormente pelo IBC (2020), é plausível fazer uma comparação com as devidas dificuldades dos alunos e a utilização da câmera.

Por exemplo: 1) Autoconhecimento: ter conhecimento da emoção que o ato de estar à frente de uma câmera proporciona para si é o primeiro passo; 2) Autoestima: estar de bem com si mesmo e/ou se aceitar é um grande passo para o seu desenvolvimento; 3) Confiança: estar confiante o tornará mais motivado e apto para qualquer desafio; 4) Criatividade: diante de mudanças e situações imprevistas, esta competência se torna essencial para a inovação e superação, desta forma, tendo uma melhor adaptação às ferramentas como por exemplo, a câmera.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho pode ser concluído percorrendo sobre uma nova realidade educacional e de trabalho imposta por uma medida sanitária pandêmica, porém, as atividades de aulas remotas e de trabalho *home office* já são regulamentadas e disse-

minadas na sociedade brasileira. Todavia, implementada em passos lentos e, com um certo grau de resistência cultural e tecnológica.

Com base nas perguntas estruturadas, aplicadas por meio do questionário eletrônico foi possível abordar questões que permitiram o conhecimento da vida real, ou seja, a vivência dos alunos em uma nova rotina, quer seja no trabalho *home office* ou nas aulas remotas. Portanto, percebe-se tanto pontos positivos quanto negativos ocasionados por esse novo normal.

Por fim, é possível destacar a insegurança dos alunos sobre a utilização da câmera nas aulas remotas, a falta de concentração e a dificuldade de interação com os colegas pelo motivo da distância. É notável a percepção dos alunos sobre a dificuldade de manter uma rotina com disciplina pessoal para os estudos.

A associação de algumas competências socioemocionais como Autoconhecimento, Autoestima, Autonomia, Confiança, Criatividade, Empatia, Ética, Felicidade, Paciência e Responsabilidade, por exemplo, vão ao encontro dessas percepções dos alunos e requerem atenção por parte dos docentes e pedagogos, para que, no contexto de planejamento e formação acadêmica seja levado em consideração, com intuito de mitigar os pontos negativos apontados e fomentar a educação integral, bem como a formação crítico reflexiva do aluno.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm>. Acesso em: 19 set. 2020.

COSTA, GILBERTO. *Covid-19: confinamento e distanciamento social preocupam psicólogos*. Agência Brasil:DF. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2020-04/covid-19-confinamento-e-distanciamento-social-preocupam-psicologos>>. Acesso em: 12 set. 2020.

INSTITUTO AYTON SENNA. Competências Socioemocionais para contextos de crise. Disponível em: <<https://institutoayrtonsenna.org.br/content/institutoayrtonsenna/pt-br/socioemocionais-para-crisis.html>>. Acesso em: 14 set. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE COACHING. 10 Dicas de como aumentar a produtividade no trabalho. Disponível em: <<https://www.ibccoaching.com.br/portal/10-dicas-de-como-aumentar-concentracao-no-trabalho/>>. Acesso em 19 set. 2020b.

INSTITUTO BRASILEIRO DE COACHING. Competências Socioemocionais: A capacidade de cada um lidar com suas emoções. Disponível em: <<https://www.>>

ibccoaching.com.br/portal/comportamento/competencias-socioemocionais-capacidade-de-cada-um-lidar-com-suas-emocoes/>. Acesso em: 19 set. 2020.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. *Brasil confirma primeiro caso da doença*. Disponível em: <<https://www.saude.gov.br/noticias/agencia-saude/46435-brasil-confirma-primeiro-caso-de-novo-coronavirus>>. Acesso em: 12 set. 2020.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. *Sobre a doença: o que é COVID-19*. Disponível em: <<https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid>>. Acesso em: 12 set. 2020.

NA PRÁTICA. *Home Office: como manter o foco e ser produtivo trabalhando de casa em 5 dicas*. Disponível em: <<https://www.napratica.org.br/trabalho-home-office-foco/>>. Acesso em 05 de out 2020.

RH PORTAL. *Pesquisas indicam aumento de 30% na prática do home office*. Disponível em: <<https://www.rhportal.com.br/artigos-rh/pesquisas-indicam-aumento-de-30-na-pratica-de-home-office/>>. Acesso em: 12 set. 2020.



CAPÍTULO 3

ENSINO PRESENCIAL VERSUS AULAS REMOTAS: O USO DAS TECNOLOGIAS DE COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO (TICS) EM UMA FACULDADE NA AMAZÔNIA EM TEMPOS DE PANDEMIA

*PRESENTIAL EDUCATION VERSUS REMOTE
CLASSES: THE USE OF COMMUNICATION
AND INFORMATION TECHNOLOGIES (ICTS)
IN A COLLEGE IN THE AMAZON IN TIMES OF
PANDEMIC*

Etiene Gonçalves Santos
Faculdade Católica de Rondônia
jornalista.etiene@gmail.com

Alessandro Lubiana
Universidade do Vale do Itajaí
lubiana13@hotmail.com

Edney Costa Souza
Universidade do Vale do Itajaí
professor_edney@hotmail.com

DOI: 10.46898/rfb.9786558891581.3

RESUMO

Esta pesquisa analisa o surgimento espontâneo de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) como ferramentas do ensino e aprendizagem na educação superior frente ao evento da Pandemia COVID-19, bem como as possíveis alterações que podem provocar na atual modalidade de ensino presencial. O objetivo geral foi investigar a aplicabilidade docente dos métodos de ensino mediados por tecnologias, em substituição temporária do modelo presencial vigente. A questão cerne que orientou a pesquisa foi: os professores da Faculdade Católica de Rondônia (FCR) estavam preparados para o uso de ferramentas digitais? Para responder essa pergunta, realizou-se uma pesquisa bibliográfica baseada nas reflexões de Lévy (1999), Sanada (2012), Miranda (2018), Teixeira (2018), Mill (2009), Bacich (2018), dentre outros. Também se utilizou da aplicação de entrevistas por meio de questionário semiestruturado, com abordagens qualitativa e quantitativa, por amostragem, com o propósito de recolher a percepções dos docentes. O resultado do estudo versa sobre a aplicação de ferramentas comuns na rotina universitária, mostrando a exigência de incentivo e esforço pessoal na aplicabilidade dos recursos disponíveis. Também demonstrou a necessidade de investimento em qualificação pedagógica, contribuindo com o modelo de transmissão de conhecimento por meio das TICs e, ainda, na relação entre professores e alunos.

Palavras-chave: Tecnologias. TICs. Ensino Mediado. COVID-19. Pandemia.

ABSTRACT

In this study we explore the spontaneous emergence of Information and Communication Technologies (ICTs) as teaching and learning tools in higher education in the face of the COVID-19 Pandemic. We are interested in the possible changes that they may bring to the current teaching modality. Our aim is to investigate the teaching applicability of methods mediated by technologies, in temporary replacement of the current classroom model. The main question that guided our research was: were the professors of Faculdade Catolica de Rondonia (FCR) prepared for the use of digital tools? To answer this question, a bibliographic research was carried out based on the reflections of Lévy (1999), Sanada (2012), Miranda (2018), Teixeira (2018), Mill (2009), Bacich (2018), among others. We also made interviews through a semi-structured questionnaire, with qualitative and quantitative approaches, by sampling, in order to collect the Professors's perception on the theme. The result of the study reveals the need of using common tools in the university routine as well as the requirement of encouragement and personal effort in the applicability of the available resources. It also demonstrates the necessity of investment in pedagogi-

cal qualification so that it can contribute to the model of knowledge transmission through ICTs as well as it can help to improve the relationship between teachers and students.

Keywords: Technologies. ICTs. Mediated Teaching. COVID-19. Pandemic.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado da investigação sobre a prática docente no Ensino Superior com professores da Faculdade Católica de Rondônia (FCR), localizada em Porto Velho (RO), sobre o uso de tecnologias digitais e sua aplicabilidade no processo de ensino e aprendizagem durante o período de isolamento social ocasionado pela Pandemia Covid-19. Durante esse período, as aulas foram afetadas, exigindo a adesão de novas ferramentas tecnológicas para que as aulas pudessem acontecer. Foi uma mudança que alterou vertiginosamente a rotina educacional de professores e alunos, em qualquer uma das etapas educacionais orientadas pela Lei de Diretrizes Básicas da Educação (LDB) do Governo Federal.

O vírus, conhecido como Novo Coronavírus (Sars-Cov-2), transformou a vida das pessoas, não somente do ponto de vista individual, mas na forma de se perceber enquanto uma grande coletividade. Assim, um novo método de ensinar como este modelo pode causar desconforto para profissionais que estavam acostumados a formas tradicionais de ensino e para outros não.

O que se sabe é que não há uma regra vertical com os moldes a seguir dentro de sala de aula. Apesar das dificuldades a serem enfrentadas para cumprir o processo de ensino e aprendizagem, a educação deve acontecer. Ou seja, todos precisam ter acesso à educação em conformidade ao que está previsto na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

Dialogar com o alunado é cada vez mais um desafio para professores. Afinal, desde a geração X (nascidos entre 1965 e 1981), a tecnologia passou a figurar grande parte das suas prioridades. Com a chegada da geração Y (nascidos entre os anos 80 e o começo dos anos 90), a relação do homem com o tempo parece mais próxima: comunicação rápida e acesso instantâneo à informação.

O dia a dia universitário tem diversas versões. Por um lado, focado no conteúdo e, por outro, conectado ao mundo da tecnologia, afinal a disposição de recursos é cada vez mais crescente. A confirmação é demonstrada pela pesquisa TIC Domicílios, que apresenta dados sobre conexão à internet nas residências do país, e divulgada anualmente pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento

da Sociedade da Informação (CETIC). De acordo com os números referentes ao ano de 2018, 70% da população (126,9 milhões de pessoas) usam a internet diariamente, sendo que o celular é o principal dispositivo para conexão (usado por 97% dos usuários).

Shinyashiki (2012), refletindo sobre a realidade atual das relações, afirma que a presença dos aparelhos eletrônicos por meio de uma conexão com a internet nas residências chegou há algum tempo e, dentro do ambiente escolar, independentemente do nível de ensino, é algo mais recente. É uma realidade que a era digital chegou e está disponível para todos. É a vez de fazer bom uso desta tecnologia, principalmente nas Instituições de Ensino.

Concomitante a isso, a utilização das TICs passou a ser imprescindível no ambiente acadêmico e, dessa forma, colaborou numa maior relevância entre os entes envolvidos. Nessa perspectiva, é preciso tratar esse tema com transversalidade entre àqueles que dela usufruem, pois “[...] o trabalho-transação de conhecimento e as novas tecnologias da inteligência individual e coletiva mudam profundamente os dados do problema da educação e da formação” (LÉVY, 1999, p. 158).

A percepção comum é que qualquer mudança na prática docente gera transtornos e confusões imediatas. Leva, portanto, à necessidade de adequações ao processo de ensino-aprendizagem próprio para adequar ao perfil de uma nova realidade. Dessa forma, entende-se que o educador precisa ser um pesquisador, entender sobre a diversidade de ferramentas tecnológicas voltadas para a aplicação de conhecimentos e, ainda, provocar no aluno o pensamento crítico e científico da realidade onde vive.

Além de o docente universitário ser um curioso, é preciso causar um impacto entre os seus alunos. A melhor maneira de isso ser percebido é por meio de uma metodologia eficiente e qualificada, contribuindo para conscientizar e sensibilizar o seu alunado de que a realidade da sociedade precisa ser questionada e transformada, ultrapassando as barreiras da construção do conhecimento, afinal é preciso superar a ideia de que ensinar é sinônimo de transferir conhecimento (BACICH; MORAN, 2017).

A questão cerne que orientou a pesquisa foi: os professores da Faculdade Católica de Rondônia (FCR) estavam preparados para o uso de ferramentas digitais?

Partindo dessa questão, o objetivo geral deste artigo foi investigar a aplicabilidade docente do método de ensino mediado por tecnologias, as TICs, como me-

metodologia de ensino pelos docentes dos cursos de Direito, Filosofia e Psicologia da Faculdade Católica de Rondônia (FCR), localizada na região amazônica brasileira, no período de abril a maio de 2020.

Os objetivos específicos propuseram listar quais TICs faziam parte da prática da rotina docente antes da flexibilização; conhecer quais TICs foram incluídas ao planejamento de aula dos professores e, ainda, as ferramentas que tiveram menor e maior dificuldade na aplicabilidade nas aulas. Os professores dos cursos de Direito, Filosofia e Psicologia da Faculdade Católica de Rondônia (FCR) estavam preparados sobre o uso de ferramentas digitais para aplicarem o ensino remoto em atenção ao modelo adotado para conter a proliferação do Novo Coronavírus (Covid-19)?

Percebeu-se que os docentes têm conhecimento de TICs, porém há ainda uma dificuldade considerada em relação à diversidade de ferramentas e como usá-las em sala de aula na modalidade virtual.

Com isso, esta pesquisa alavancou a discussão acerca da correlação existente no tripé docência, pandemia e tecnologias (TICs) aplicadas no contexto do Ensino Superior. Também evidenciou como os professores qualificam o diálogo entre os assuntos, ora convergentes, ora divergentes, sobre o conhecimento desse universo e a aplicação das facilidades existentes em suas rotinas diárias no viés acadêmico.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Docência no ensino superior

A etimologia da palavra docência tem origem no latim *docere*, significando ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender. O seu sentido formal vai muito além da tradução literal. Entende-se por docência os afazeres dos professores que, cotidianamente, desenvolvem um conjunto de funções que vão muito além do ministrar suas aulas. “As funções formativas convencionais, como ter um bom conhecimento sobre a disciplina ou como explicá-la, foram se tornando mais complexas com o tempo e com o surgimento de novas condições de trabalho” (SLOMSKI; MARTINS, 2008, p. 3).

Há um consenso popular que reza que para ser professor é preciso ter “dom” ou “vontade” de ensinar. Entretanto, essa narrativa, por mais carregada de boa intencionalidade, deixa brechas para a desqualificação da profissão docente. Para ser professor é preciso, sim, ter formação e isso tem que ser destacado, sobretudo nos dias atuais, em que se sucateia a profissão professor a cada dia. A prática diária no exercício da função precisa seguir com afinco a rotina com desafios diários e a va-

lorização profissional e o relacionamento profissional-liderança-aluno são os principais. A carreira docente no Ensino Superior é uma escolha profissional de muitos desafios para aqueles que optam por segui-la, especialmente quando se tem pouco incentivo à docência (MIRANDA, 2018).

Um professor universitário precisa ter pelo menos especialização na sua área de formação (*Latu Sensu*) para lecionar em faculdades privadas e, um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado (*Stricto Sensu*) para atuar nas universidades (BRASIL, 1996).

Até chegar a ser professor universitário, o indivíduo tem muitas etapas a cumprir. Miranda (2018), por exemplo, defende que é preciso uma correlação entre os fatores mencionados anteriormente, das instituições de Ensino Superior, de seus gestores e coordenadores de curso, além das políticas de formação emanadas do Estado e da própria sociedade.

Atuar com docência exige, como qualquer profissão, o comprometimento. Desta forma, é necessária uma qualificação na perspectiva da “pedagogia da competência”, como abordam Vasconcelos e Amorim (2008, p. 5), ao reforçar que “[...] nada é possível, porque é na dinâmica do saber e do agir que o docente reconstrói os saberes do mais simples ao mais complexo, apoiado na qualidade organizada do saber, saber fazer e saber refazer sua prática de modo crítico e criativo face a realidade”.

Nota-se, na vivência no meio acadêmico, que é preciso impor um desafio aos acadêmicos, ou seja, provocá-los sobre a transformação que querem ver na sociedade. Dessa maneira, juntamente com os docentes, poderão contribuir de forma realista no posicionamento e na defesa de bandeiras próprias no contexto social. Uma forma de incentivo, nesse sentido, é a prática constante na pesquisa científica.

2.2 Metodologias do ensino superior utilizadas pela fcr

As metodologias do Ensino Superior que são utilizadas pela Faculdade Católica de Rondônia (FCR) ocorrem em acordo com o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) em andamento, onde, em suas disciplinas, são aplicadas técnicas didático-pedagógicas para correlacionar a teoria e a prática.

Entende-se que a metodologia diz respeito aos meios utilizados pelo docente para o ensino da ciência ministrada, mas não se restringe apenas aos métodos; abarca também as técnicas e recursos empregados nos processos de ensino e aprendi-

zagem (TEIXEIRA, 2015). É preciso ressaltar que a dita metodologia está conectada à concepção pedagógica que o docente adota e aplica em sala de aula, favorecendo diferentes estratégias à aprendizagem.

De acordo com esses documentos, (FCR, 2019) as atividades curriculares devem estar em conformidade com a realidade e na busca da produção de conhecimento, tendo que seguir algumas orientações, sendo elas, Problematicadora; Interdisciplinar; Integradora e Crítica.

O conhecimento deverá ser erguido pela constante observação e análise da realidade, favorecendo a aprendizagem e focando nas competências profissionais, valores e atitudes, conforme descrito nos documentos institucionais. A metodologia seguida em todo plano de ensino é o roteiro que orientará as estratégias, indicará os recursos que devem ser utilizados para atingir os objetivos propostos no planejamento de ensino, entre outros. Além disso, o modo como os alunos serão avaliados também precisa estar descrito no plano de ensino (TEIXEIRA, 2018).

Os professores da FCR são orientados para que a sala de aula seja um espaço de vivência pedagógica. Para isso, o docente deve se perceber corresponsável pela construção do conhecimento, pela passagem do aluno do senso comum para o senso científico, pela transformação desse aluno em estudante e, como coordenador do processo ensino-aprendizagem, observando, orientando, acompanhando, avaliando, replanejando e criticando sua prática.

3 DOCUMENTOS DO MEC ATORIZA AULAS PRESENCIAIS DE FORMA EXCEPCIONAIS

O Ministério da Educação (MEC), em 17 de março de 2020, publicou a Portaria nº 343. O documento autorizou, por excepcionalidade, que as aulas em cursos presenciais pudessem ocorrer na modalidade virtual. A estratégia foi aprovada com a intenção de amenizar os prejuízos ao calendário acadêmico, em virtude da pandemia causada pelo Novo Coronavírus.

Pela Portaria, a nova rotina passou a fazer parte da vida dos estudantes. Todo o Sistema Federal de Ensino foi integrado, teve o prazo de até trinta dias (prorrogáveis), a definição e disponibilização de ferramentas aos alunos e as avaliações, além de exigir o cumprimento dos dias letivos e horas-aula. A recomendação não foi autorizada ser aplicada aos cursos de medicina e às práticas profissionais de estágios e laboratórios dos demais cursos, entre outros.

3.1 Reflexo do covid-19 na educação superior e o uso da tecnologia

Desde a década de 1990, as práticas tradicionais estão ficando cada vez mais informatizadas e instrumentos tecnológicos são utilizados no processo de ensino e aprendizagem. O surgimento do COVID-19 tem causado uma agilidade nesse processo. Em abrangência internacional, milhões de alunos estão seguindo os seus estudos com aulas e atividades com o uso de ferramentas digitais. Professores e educadores foram pegos de surpresa e estão tendo que se adequar a uma nova realidade. Professores conservadores, de modo especial, viram-se obrigados a abraçar as TICs como única forma de levar a educação adiante em tempos de pandemia (ROESLER; PANDOLFO, 2020).

Em meio à avalanche que alterou o cronograma das aulas, as IES fizeram inclusão em sua grade de 20% das aulas por meio do ensino híbrido¹. É o caso da FCR, que oferta aulas nessa modalidade, em atenção a Portaria MEC nº 1.428, de 28 de dezembro 2018, que revogou a Portaria do MEC nº 1.134, de 10 de outubro de 2016.

O tratamento em questão traz a discussão acerca da Educação a Distância (EaD). Mill (2009), esclareceu que o emprego da expressão ensino a distância preocupa-se com a aprendizagem do aluno e o coloca-o como protagonista do processo de ensino e aprendizagem.

Profeta, mencionado por Kochhann (2020), corrobora com o pensamento de Mill (2009), ao dizer que em todo o mundo será identificada a relevância do suporte da tecnologia na educação. Para ela, não poderia estar acontecendo nesse sentido se não houvesse o apoio da tecnologia, sendo ela fator indispensável para a continuidade da oferta de serviços.

Neste contexto, surgem as TICs, por terem a capacidade de gerar, armazenar, veicular e reproduzir a informação por meio de um novo ambiente de aprendizado e de interação. Vale lembrar que, na proposta de atuação profissional no século XXI, o professor deve colocar as tecnologias como aliadas para facilitar o seu trabalho docente, não exclusivamente em tempos de pandemia.

Para Audy (2020), a educação formal tem sofrido desafios para repensar seus paradigmas, com a adoção massiva das tecnologias de informação e comunicação, como mediações que anunciam novos modelos de educação: uma nova educação para uma nova sociedade. As duas partes iniciais desse contínuo, educação e ciência, possuem importância estratégica e são estruturantes de uma nação no Século XXI.

¹ Esse termo se refere a uma modalidade de ensino que mescla aulas presenciais e remotas.

4 AS TICS NO ENSINO SUPERIOR

Nos tempos atuais, a tecnologia é mais do que uma necessidade, é uma realidade em todas as esferas da estrutura social (econômico, político, social, cultural, histórico e religioso). Portanto, incluir ferramentas comunicacionais no contexto educacional passa a se figurar como normalidade.

Ao estudar o assunto, defere-se que TIC é um termo que envolve a tecnologia computacional (informática) com a tecnologia de telecomunicações e tem a internet, ou seja, a *World Wide Web* (WWW), uma intensa demonstração de mecanismo que armazena e faz esses dados circularem no mundo todo. Essas tecnologias são usadas para fins educativos e, desta forma, têm a função de dar suporte e melhorar a aprendizagem dos alunos.

Para Bacich (2018), o papel do professor ao fazer uso das tecnologias digitais com base nos objetivos de aprendizagem, é analisar e escolher a abordagem pedagógica mais adequada a ser utilizada como transformadora de resultados positivos sobre o que é ensinado.

Corroborando com a abordagem do autor, Lubiana (2019), ao defender que o acesso às tecnologias deve ser visto análogo ao desenvolvimento, promovendo transformações em diversos segmentos da sociedade.

Enfatiza-se que o mero acesso às tecnologias é suficiente para gerar desenvolvimento. No entanto, para se estabelecer as relações entre comunicação e desenvolvimento, a primeira etapa diz respeito ao acesso. Não se trata da adoção de uma postura difusionista, e sim da verificação das condições de acesso para embasar uma reflexão mais ampla de comunicação para o desenvolvimento (LUBIANA, 2019, p. 32).

Sanada (2012), apresenta um dilema enfrentado pelo meio acadêmico, que envolve os argumentos apresentados por autores na área e leva à reflexão, sobretudo sobre os efeitos da cultura da mídia no contexto do ensino no mundo atual.

Professor e aluno se encontram atravessados pelos efeitos da cultura da mídia, cabendo ao professor, por sua vez, administrar as vias de acesso do aluno a esses conteúdos, o que implica ter de rever a concepção de saber e, conseqüentemente, de papel do professor e do aluno (SANADA, 2012, p. 9).

Por fim, para entender esse novo momento, Lévy (1992) propõe uma análise a partir de fatores biológicos, sentimentais e tecnológicos a partir desse contexto, refletindo situações diversas, que envolvem toda e qualquer pessoa neste nicho importante da sociedade. Esse público é considerável, afinal o número de matrículas na educação superior (graduação e sequencial) continua crescendo, atingindo a marca de 8,45 milhões de alunos em 2018 (BRASIL, 2019).

4.1 As tics comumente usadas por docentes da fcr

Os PPI e PPC dos cursos da FCR já previam uma sutil adesão às TICs, com a oferta de algumas ferramentas digitais, como a Plataforma *G Suite for Education*, Plataformas de Acesso a Acervo Bibliográfico, entre outras bases de dados de acesso a acervos bibliográficos do país e do mundo (FCR, 2019). Na primeira, professores e alunos interagem remotamente e/ou em tempo real gerenciando currículos, tarefas e até notas. Na segunda, os acadêmicos têm acesso a todo o acervo bibliográfico disponível na rede mundial de computadores.

5 METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste trabalho, foi preciso conhecer e analisar a realidade vivenciada entre março e maio de 2020. Dessa forma, foi realizada a aplicação de um questionário semiestruturado junto aos professores que atuam na FCR. Esses, por sua vez, foram identificados na pesquisa por Professor (P) e, foram relacionados do 1 ao 12, como P1 em subsequência até o P12.

Participaram, por amostragem, representantes do corpo docente da Instituição. Nesse contexto, os dados são do tipo primário, ou seja, poderão ser amplificados futuramente. Essa abordagem está amparada nos ensinamentos de Sampieri, Collado e Lucio (2013), que afirmam que a pesquisa científica é, em essência, como qualquer tipo de pesquisa, só que mais rigorosa, organizada e realizada de maneira mais cuidadosa, ou seja: é sistemática, empírica e crítica.

Para a pesquisa em questão, optou-se pela abordagem quanti-qualitativa. A fórmula usada foi a de cálculo amostral finita, de amostragem não probabilística por acessibilidade.

Fez parte da análise um total de doze questões, estruturadas e construídas por meio do *G Suite Marketplace*, uma plataforma do *Google* que oferece vários aplicativos (*apps*) de qualidade que adicionam funcionalidades e recursos aos *apps* nativos do *Google Cloud*.

De acordo com Mattar (2001), a aplicação de questionário conta com as seguintes vantagens: pode ser aplicado a qualquer seguimento da população; fornece uma amostragem melhor da população em geral; possibilita avaliar conduta, atitudes, reações e gestos; e permite obter dados que não se encontram em fontes documentais.

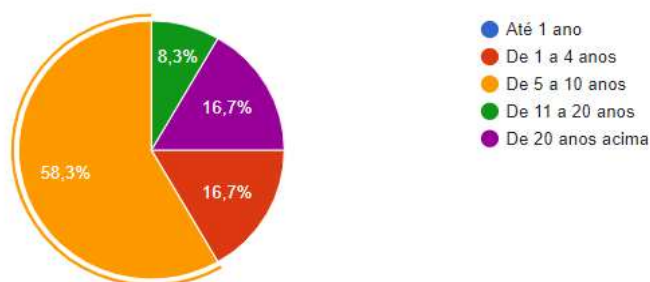
6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa foi aplicada junto aos 26 docentes que fazem parte do quadro de colaboradores da Instituição. Após sete dias de prazo às devolutivas, doze participantes retornaram a demanda.

Pode-se perceber, pelo Gráfico 1, que 58,3% dos participantes atuam entre cinco e dez anos no Ensino Superior. O dado também apresenta que os docentes que se dedicam à docência de um a quatro anos e os acima de vinte anos estão na mesma porcentagem, ou seja, 16,7%. Entre onze e 20 anos somam apenas 8,3% dos participantes.

Gráfico 1 - Tempo de atuação no Ensino Superior

Há quanto tempo leciona no Ensino Superior?



Fonte: Gonçalves (2020).

É comum a atuação de professores no Ensino Superior em mais de um curso específico. Por isso, a pesquisa indagou quais cursos de graduação os participantes fazem parte do quadro docente da Faculdade Católica de Rondônia. É notória que, a sua maioria, 83,3%, leciona para acadêmicos no curso de Direito, sendo seguida por Psicologia e Filosofia, ambos com 33,3%.

Fez parte das indagações se os professores universitários em questão precisaram de algum preparo especial para o uso das tecnologias no contexto da sala de aula, ou seja, formação continuada por parte da Instituição pesquisada. Como resultado, obteve-se o seguinte: 83,3% responderam sim e 16,7% não. Com isso, percebe-se que grande parte dos professores precisou buscar conhecimento e informações por conta própria sobre o uso das TICs para aplicar suas aulas na modalidade remota.

Vasconcelos e Amorim (2008) esclarecem que, de maneira geral, os professores iniciam a vida profissional como docentes no campo universitário por razões e interesses diversos. Todavia, nem sempre há o investimento, seja por parte da institui-

ção a qual fazem parte, seja por iniciativa própria dos profissionais, em cursos para que esses professores estejam atentos a questões humanas e sociais.

O público-alvo da pesquisa foi questionado sobre quais foram as ações tomadas na sua prática durante o período pesquisado. As respostas foram variadas: treinamento oferecido pela FCR nas semanas pedagógicas em início de semestre letivo sobre ferramentas digitais, entre elas: *Classroom* (Google Sala da Aula) e *Google Meet* e aplicativos; e oficinas formativas. Houve ainda quem respondeu que precisou aderir a curso *online* sobre Metodologias Ativas no Ensino Superior.

Outra questão foi: “antes da declaração de alerta em virtude do novo Coronavírus (Covid-19) pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e demais órgãos, o docente fazia uso das TICs?” Os participantes responderam afirmativamente e citaram a utilização de plataformas como a Plataforma *G Suite for Education* (com o Google Sala de Aula, o popular *Classroom*), Documentos e Formulários do *Google*, Internet, recursos audiovisuais, pesquisas. Outros responderam que faziam uso da sala de aula invertida, “*incentivando o protagonismo dos alunos no desenvolvimento das suas atividades*” (P9).

A próxima questão do questionário foi com respostas abertas. A abordagem feita foi: “Das TICs utilizadas pela FCR durante o período de flexibilização das aulas presenciais, qual delas teve maior dificuldade na utilização (*Classroom*, *Google Meet*, Gravação de aulas, *WhatsApp*)?”

Na descrição, alguns responderam que não tiveram dificuldades. Mas, houve quem demonstrou impedimentos em algumas ferramentas como, no uso do *Google Meet* e compartilhamento na *Classroom*. P12 disse: “*Tenho dificuldade em postar a aula gravada do Google Meet para o Classroom*”. P5 declara que a razão dessa e de outras dificuldades foi a “*Falta de infraestrutura e equipamentos, bem como o tempo hábil para aprender a dominar a ferramenta*”.

Já P11 disse que “*O Google Meet poderia ter um quadro negro (branco) para que pudessemos fazer exercícios com os alunos... em tempo real... outras plataformas disponibilizam o referido quadro*”.

A questão teve respostas que julgou como fácil o uso das TICs, por serem ferramentas já em utilização. P5 disse que não houve dificuldades no uso de nenhuma ferramenta, mas que há um problema na qualidade de conexão com a internet: “*Mas somente por causa da internet e não por ausência de capacitação ou habilidade no uso da ferramenta*”.

Voltando às questões fechadas, analisa-se se a Instituição ofereceu treinamento para o uso das ferramentas digitais. A maioria dos entrevistados, 91,7% respondeu que sim e 8,3% declararam que não houve um suporte da Instituição para que o trabalho remoto fosse facilitado.

Ainda foi questionado se, durante o período de ensino remoto, as aulas ocorreram de acordo com o preconizado pela Instituição no que diz respeito às atividades propostas aos alunos. A posição dos questionados sobre esse tópico está disponível no Gráfico 5. Um total de 58% dos perguntados garantem que sim, ou seja, os alunos desenvolveram com qualidade as atividades propostas por meio das ferramentas digitais. 41,7% afirmam que talvez tiveram atividades com bons resultados, mas os estudantes não estavam preparados para o ensino mediado por tecnologia. Já o não, não foi pontual nessa qualificação.

Atingir o patamar de qualidade na educação com modalidade à distância é um desafio. Roesler e Pandolfo (2020) defendem a necessidade de entendimento, por parte de docentes e gestores, que há uma metodologia pedagógica que norteia suas decisões, e os materiais de estudos e tecnologias são importantes no cumprimento dos objetivos educacionais: “Nada de pânico, é hora de se reinventar e colocar práticas inovadoras na educação. E, principalmente, cumprir com os contratos realizados com seus alunos, a entrega do serviço precisa ser garantida” (ROESLER; PANDOLFO, 2020).

Gráfico 2 - Ensino de acordo com o preconizado pela Faculdade.

Na sua opinião, o Ensino ofertado neste período foi considerado de acordo com preconizado pela Instituição no que diz respeito às atividades propostas aos alunos?



Fonte: Gonçalves (2020).

Na próxima questão, que trata sobre a preparação das aulas, abordando os conteúdos programáticos elencados nas grades curriculares dos cursos em andamento, os participantes da pesquisa responderam sobre a elaboração dos seus conteúdos com o uso de TICs. Ou seja, se precisam de mais tempo de dedicação nesta etapa. Do total pesquisado, 66,7% disseram que sim e 33,3% que não. Dessa forma,

percebe-se que o docente precisa investir mais tempo do seu planejamento para elaboração dos conteúdos que serão aplicados em sala de aula ou extraclasse pelos estudantes matriculados nos cursos analisados pela pesquisa, ou seja, nos três cursos de graduação ofertados, atualmente, pela IES, sendo eles: Direito, Filosofia e Psicologia.

Conforme Sanada (2012), o professor e o aluno estão envolvidos pela cultura de mídia. A partir dessa perspectiva, o professor precisa coordenar as formas de acesso de seus alunos aos conteúdos, rever a concepção de saber e, ainda, de seu papel ao comprometer-se com o aluno. O tempo passa a ser um fator predominante na estratégia pessoal de aplicação dos conhecimentos da sala de aula para o mundo.

O uso de TICs exige algumas necessidades. Questionaram-se, para análise, quais os fatores que dificultam o seu uso. O resultado pode ser conferido no Gráfico 3.

Gráfico 3 - O que dificulta o uso das TICs.

Para você o que dificulta o uso das TICs neste período?



Fonte: Gonçalves (2020).

De acordo com o resultado, 33,3% dizem que é a maior dificuldade é a avaliação dos alunos. Já a “Conexão com a internet e o Contato real versus virtual” pontuaram 16,7%, ambos. As opções “Distração dos alunos” e “Falta de preparo dos professores para o uso das TICs” não pontuaram isoladamente (0,00%). Porém, 8,3% descreveram na opção “Outros”: “Todos acima, Todos os anteriores”. Além disso, também acrescentaram os termos: “Nem todos os alunos conseguem participar no horário das aulas por vários motivos”, “A resistência a adequação por parte de alunos e professores” e “Falta de interesse de alguns alunos; dificuldade de acesso à Internet (fato relatado por alguns alunos)”.

A penúltima questão do gráfico procurou diagnosticar o envolvimento dos docentes com as aulas remotas. Nela questionou-se se antes da aplicação do ensino nesta modalidade, em virtude da pandemia, os professores tinham trabalhado com

aulas mediadas por tecnologia (EaD). O resultado obtido foi bem distribuído, ou seja, 50% dos entrevistados disseram SIM e os outros 50% não.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quem nunca usou uma ferramenta digital? A pergunta é de praxe e cada vez mais recorrente no dia a dia de grande parte dos cidadãos. Esta pesquisa apontou para mudanças significativas no contexto do Ensino Superior ao analisar como os professores da FCR atuaram para desempenhar suas funções, por meio do uso de TICs em uma situação atípica.

Dada a importância do assunto, em tempos de acesso à equipamentos de informática, celulares, *tablets* e afins, a “experiência docente” precisa inovar e estar mais aberta ao uso dessas ferramentas análogas ao ensino presencial. A educação é, de fato, um degrau para o alcance de sonhos, objetivos pessoais e profissionais de todo cidadão. Por isso, deve haver um “despertar” de todos os atores envolvidos na educação, transformando a sala de aula num ambiente estimulador do processo de ensino e aprendizagem.

A pesquisa diagnosticou que os professores utilizam (e muitos já utilizavam) frequentemente a projeção multimídia, internet, recursos audiovisuais, *Google Classroom*, *Google Drive* (Documentos, Formulários), Metodologias Ativas (Sala de Aula Invertida) e atividades aplicadas por intermédio de aplicativos (WhatsApp, por exemplo). Com isso, percebe-se que os profissionais têm conhecimento dos novos desafios que a profissão exige na atualidade. Porém, há a necessidade de investimento na formação desses profissionais por parte de suas instituições para o uso e métodos de utilização de algumas ferramentas, entre elas, o *Google Meet*.

Dificuldades foram percebidas durante a pesquisa como, por exemplo, a postagem de aula gravada via *Google Meet* no *Classroom*. Mesmo com ciência da mudança, saltando dos 20% comuns, por meio do “ensino híbrido”, para 100% de aulas remotas, os docentes precisam de mais oportunidades de estudo para que suas aulas sejam melhor desenvolvidas e preparadas com mais agilidade. Ou seja, adequando o planejamento presencial para esta nova modalidade. Outros fatores percebidos pelos docentes como dificuldades enfrentadas no ensino remoto foram a falta de estrutura, equipamentos e conexão de internet com baixa qualidade, tanto do professor como do aluno.

Em consonância com as estratégias e reflexões apontadas na revisão de literatura, percebeu-se nessa Instituição pesquisada um potencial elevado para o uso

e aplicabilidade de ferramentas em sala de aula, e faz-se necessário que se busque parcerias para melhorar ainda mais o seu desempenho.

Propõe-se, portanto, nesse primeiro momento, que haja investimentos da reitoria da IES pesquisada na busca de mais aproveitamento de tempo e de conteúdo, auxiliando os seus professores, de forma que a necessidade dos discentes seja solucionada em tempo hábil. Esse investimento pode acontecer sob a forma de: realização de cursos de formação sobre o planejamento de aulas, Metodologias Ativas e Processo de Aprendizagem mediada por tecnologia; formações na área de gestão de tempo; *workshops* sobre uso de plataformas educacionais, *media training*, para facilitar as gravações para diversificação das aulas, entre outras.

A tecnologia está presente no cotidiano das pessoas e o uso das ferramentas digitais é cada vez mais necessário para assessorar a prática docente. Mas o professor é um personagem que não pode substituído e é ele um dos responsáveis pela transformação social. Parafraseando Paulo Freire, “[...] ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”. É seguro que após esse período de pandemia todas as instituições educativas voltarão seu olhar para suas práticas, propondo mudanças e ressignificando antigos modos de ensinar e de aprender.

REFERÊNCIAS

AUDY, Jorge. **A crise nos indica que chegou a hora da disrupção, defende pesquisador**. 2020 (On-line). Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/comportamento/noticia/2020/05/a-crise-nos-indica-que-chegou-a-hora-da-disrupcao-defende-pesquisador-cka3zss0w007d015nxkcz8ddt.html>. Acesso em: 14 maio 2020.

BACICH, L. MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2017. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788584291168>. Acesso em: 28 abr. 2020.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de Ensino Aprendizagem**. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 1977.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2018: notas estatísticas**. Brasília: Inep, 2019.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 11 maio 2020.

BRASIL. Portaria n. 343, de 17 de março de 2020. **Diário Oficial da União**. Brasília: 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 13 maio 2020.

FACULDADE CATÓLICA DE RONDÔNIA - FCR. **Faculdade Católica faz 13 anos de história e destaca avanços na Educação Superior.** 2020 (On-line). Disponível em: <https://fcr.edu.br/faculdade-catolica-faz-13-anos-de-historia-e-destaca-avancos-na-educacao-superior/>. Acesso em: 3 jun. 2020.

FACULDADE CATÓLICA DE RONDÔNIA- FCR. **Projeto Pedagógico Institucional.** Porto Velho (RO), Reitoria, 2017.

KOCHHANN, L. E. Gestores compartilham o que as faculdades brasileiras aprenderam com o coronavírus. **Desafios da educação.** 2020 (On-line). Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/licoes-covid-19-faculdades>. Acesso em: 14 maio 2020.

LÉVY, P. **Cibercultura.** Rio de Janeiro: 34,1999.

LUBIANA, A.; CARNIELLO, M. F.; JUNIOR, L. C. G. As tecnologias da informação e comunicação como processo de inclusão dos ribeirinhos do Baixo Madeira em Porto Velho (RO). **Revista Internacional de Folkcomunicação**, Ponta Grossa (PR), v. 17, n. 38, 2019. p. 30-46.

MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing:** edição compacta. São Paulo: Atlas, 2001.

MILL, D. Educação virtual e virtualidade digital: trabalho pedagógico na educação a distância na Idade Mídia. In: SOTO, U.; MAYRINK, M. F.; GREGOLIN, I. V. (Org.). **Linguagem, educação e virtualidade.** São Paulo: UNESP, 2019. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/px29p/pdf/soto-9788579830174-03.pdf>. Acesso em: 14 maio 2020.

MIRANDA, G. J.; NOVA, S. P. C. C.; LEAL, E. A. (Orgs.). **Revolucionando a docência universitária:** orientações, experiências e teorias para a prática docente em negócios. São Paulo: Atlas, 2018. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788597018165>. Acesso em: 11 maio 2020.

ROESLER, J.; PANDOLFO, J. **Quarentena obriga a reinvenção digital da sala de aula.** Disponível em: <https://www.hoper.com.br/COVID-19/Quarentena-obriga-a-reinven%C3%A7%C3%A3o-digital>. Acesso em: 14 maio 2020.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa.** São Paulo: Mc Graw-Hill, 2006.

SANADA, E. R. Implicações do Processo de Subjetivação na Contemporaneidade e do Uso das Tecnologias sobre o Cotidiano Educacional. In: III SIMPÓSIO NACIONAL DISCURSO, IDENTIDADE E SOCIEDADE. **Anais [...].** Campinas: 2012. Disponível em: https://www.iel.unicamp.br/sidis/anais/pdf/SANADA_ELIZABETH_DOS_REIS.pdf. Acesso em: 18 maio 2020.

SHINYASHIKI, Eduardo. **Educação e as crianças da geração Z.** 2012 (On-line). Disponível em: <https://administradores.com.br/noticias/educacao-e-as-criancas-da-geracao-z>. Acesso em: 22 abr. 2020.

SLOMSKI, V. G.; MARTINS, G. A. O conceito de professor investigador: os saberes e as competências necessárias à docência reflexiva na área contábil. **Revista Universo Contábil**, Blumenau, v. 4, n. 4, p. 06-21, 2008. Acesso em: 14 maio 2020.

TEIXEIRA, M. C. **Metodologia do Ensino Superior**. Paraná: UNICENTRO, 2015. Disponível em: <http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/123456789/984/5/Me-todologia%20do%20ensino%20superior.pdf>. Acesso em: 11 maio 2020.

VASCONCELOS, M. C.; AMORIM, D. C. G. **A docência no Ensino Superior: uma reflexão sobre a relação pedagógica**. Petrolina: Faculdade de Ciências Aplicadas e Sociais de Petrolina - FACAPE, 2008. Disponível em: <https://docplayer.com.br/234188-A-docencia-no-ensino-superior-uma-reflexao-sobre-a-relacao-pedagogica.html>. Acesso em: 11 maio 2020.

CAPÍTULO 4

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE IMPORTANCE OF PHYSICAL EDUCATION IN CHILD REARING

Samuel Klippel Prusch
Universidade Federal de Santa Maria
samuel_klippel@yahoo.com.br

Igor Martins Barbosa
Universidade Federal de Santa Maria
igor.barbosa@ufsm.br

Eduardo Porto Scisleski
Universidade Federal de Santa Maria
dudupspb@hotmail.com

Uriel Tolfo Zanini
Universidade Federal de Santa Maria
uriel.zanini@gmail.com

Elisama Josiane Mello dos Santos
Universidade do Vale do Rio dos Sinos
elisama.mello@hotmail.com

Luiz Fernando Cuozzo Lemos
Universidade Federal de Santa Maria
luizcanoagem@yahoo.com.br

DOI: 10.46898/rfb.9786558891581.4

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo verificar a importância da atuação do professor de educação física durante o período da infância, durante a educação infantil. Foi desenvolvida uma revisão narrativa de literatura utilizando diversas bases de dados, com a utilização de revistas e livros científicos com informações relacionando a educação infantil com o professor de educação física. Foram utilizados os seguintes descritores, no idioma português: “educação infantil”, “educação física” e “psicomotricidade”. A partir dos estudos observados, observou-se que a atuação do profissional de educação física capacitado, inserido no contexto da educação infantil, é de suma importância para legitimar a educação física no contexto escolar dos dias atuais. Com o passar dos anos, esta disciplina vem sendo abnegada por muitos. No entanto, através dos resultados apresentados, é possível perceber que o professor de educação física é peça chave na construção de um cidadão desenvolvido em todos seus aspectos.

Palavras-chave: Desenvolvimento infantil; Destreza Motora; Educação infantil.

ABSTRACT

The present study aims to verify the importance of the physical education teacher's role during childhood, during early childhood education. A narrative literature review was developed using several databases, using scientific magazines and books with information relating to early childhood education with the physical education teacher. The following descriptors were used, in Portuguese: “early childhood education”, “physical education” and “psychomotricity”. From the observed studies, it was observed that the performance of the trained physical education professional, inserted in the context of early childhood education, is of paramount importance to legitimize physical education in the current school context. Over the years, this discipline has been selfless by many. However, through the results presented, it is possible to perceive that the physical education teacher is a key element in the construction of a developed citizen in all its aspects.

Keywords: Developmental Disabilities; Motor Skills; Child Rearing.

1 INTRODUÇÃO

No século XX o estudo da psicomotricidade fixava-se no desenvolvimento motor em crianças. Em um segundo momento, estudou-se a relação entre o atraso intelectual e motor (AQUINO et al., 2012). No entanto, atualmente os trabalhos voltados a esta área envolvem aspectos como a lateralidade, estruturação espacial e a

orientação temporal de crianças com e sem dificuldades educacionais (SILVA; TAVARES, 2010; AQUINO et al., 2012). Todas essas capacidades relacionadas a forma com que elas são internalizadas pelo indivíduo. Deste modo, segundo Caron (2010), a psicomotricidade é definida como “a relação do pensamento e a ação, envolvendo as emoções”. De maneira a associar o corpo como um todo.

Lê Boulch (1988) acreditava que as faixas etárias deveriam ser respeitadas e desenvolvidas de maneiras distintas. Afinal, existem necessidades específicas para cada idade. Isso deve ser considerado desde os primeiros anos de vida de um indivíduo, necessitando, assim, de um enfoque no público infantil, pois neste período ocorrem estímulos importantes para o desenvolvimento global do indivíduo. Este autor ainda acredita que uma educação psicomotora potencializa o desenvolvimento infantil, “a educação psicomotora deve ser praticada desde a mais tenra idade; conduzida com perseverança, permite prevenir inaptações, difíceis de corrigir quando já estruturadas”. Entretanto, será que se faz necessária a intervenção de um profissional específico para atuar na educação infantil?

De acordo com Lapierre e Lapierre (2002) uma criança antes dos seus 18 meses já é capaz de produzir uma abertura no seu desenvolvimento da aprendizagem. No entanto, as creches ou similares, muitas vezes são voltadas para apenas o cuidado, de modo a negar essa oportunidade. Desta forma, é observada uma oportunidade ímpar para profissionais adequados, que possam agir na modulação e produção da personalidade da criança. Além de criar um vínculo afetivo, tão importante, durante este contato.

A psicomotricidade, tanto como ação preventiva quanto auxiliadora do processo de aprendizagem, está sendo vinculada aos primeiros anos da criança, de modo a produzir estímulos e desenvolvimento de capacidades que serão utilizadas ao longo da vida do indivíduo. Todavia, para que isso se torne eficaz, o professor deve se atentar para as etapas corporais, afetivas e cognitivas (RAMOS; FERNANDES, 2011; AQUINO et al., 2012). É fundamental que a criança tenha contato com o maior número possível de experiências associadas com a cultura corporal do movimento. Assim, criando um leque maior de possibilidades para a aquisição de aspectos do desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo social. Afinal, é logo no começo da vida que se concretizam as aquisições das habilidades fundamentais: locomotoras, manipulativas e estabilizadoras (GALLAHUE, 2011).

Diante disto, o presente estudo, por meio de um revisão de literatura narrativa, tem como objetivo verificar como um professor capacitado, inserido no contexto da educação infantil, é de suma importância para legitimar a educação física no

contexto escolar dos dias atuais. Com o passar dos anos, esta disciplina vem sendo abnegada por muitos. No decorrer deste estudo tentaremos abordar os distintos fatores pelos quais o professor de educação física se faz fundamental na construção de cidadãos desenvolvidos em todos os seus aspectos.

2 METODOLOGIA

O presente estudo, foi realizado através de uma revisão narrativa de literatura conforme Rother (2007), por meio de diversas bases de dados eletrônicas, com a utilização de revistas e livros científicos com informações pertinentes a temática. Foram utilizados os seguintes descritores, no idioma português: “educação infantil”, “educação física”, “psicomotricidade”.

3 DESENVOLVIMENTO

A Educação Infantil refere-se às instituições de atendimento às crianças de 0 a 6 anos de idade, e são conhecidas como exemplos: creches e pré-escolas (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB9394/96). Assim, a instituição de educação infantil deve ser um ambiente de descobertas e de ampliação das experiências individuais, culturais, sociais e educativas, através da inserção da criança em ambientes distintos aos da família. Além de ser um espaço de formação que propicie um desenvolvimento integrado, respeitando a subjetividade de seus alunos, o contexto social e cultural, através de vivências (BASEI, 2008).

O ser humano, em todas as fases de sua vida, está sempre descobrindo e aprendendo coisas novas através da interação com outras pessoas e do ambiente em que vive. Segundo Dallabona et al. (2004) a esse ato de busca, de troca, de interação, de apropriação é que damos o nome de educação. Esta não existe por si só, é uma ação conjunta entre as pessoas, sendo de suma importância no período da infância.

A infância, segundo Serapião (2004), é caracterizada por concentrar as aquisições fundamentais para o desenvolvimento humano, pois é nessa etapa da vida que o indivíduo forma a sua base motora para a realização de movimento mais complexo futuramente. Portanto a Educação Física acaba por ter um papel importante na educação infantil, no qual sua gama de variações pode proporcionar uma grande variedade de situações, como: inventar, criar, identificar movimentos novos, descobrir conceitos e ideias sobre o movimento e suas ações. Além de vivências dentro de um ambiente, no qual as crianças identificam os próprios limites, encarem desafios, conheçam o próprio corpo, relacionem-se com os colegas, expressam sentimentos, utilizam a linguagem corporal, localizem-se no espaço, dentre outras situações liga-

das ao desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e afetivas, numa atuação consciente e crítica (DALLABONA et al. 2004; BASEI, 2008).

Na mesma direção do parágrafo anterior, os parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs) apresentam algumas definições importantes e norteadoras para o entendimento de conceitos e caminhos a seguir na melhoria do ensino da Educação Física. Uma destas orientações, diz respeito à:

Aprender a movimentar-se implica planejar, experimentar, avaliar, optar entre alternativas, coordenar ações do corpo com objetos no tempo e no espaço, interagir com outras pessoas, enfim, uma série de procedimentos cognitivos que devem ser favorecidos e considerados no processo de ensino e aprendizagem na área de Educação Física.

Assim, na Educação Física infantil grande parte das atividades tem como base o lúdico, brincadeiras, jogos psicomotores dentre outras atividades. Segundo os PCNs:

As situações lúdicas, competitivas ou não, são contextos favoráveis de aprendizagem, pois permitem o exercício de uma ampla gama de movimentos que solicitam a atenção do aluno na tentativa de executá-los de forma satisfatória e adequada. Elas incluem, simultaneamente, a possibilidade de repetição para manutenção e por prazer funcional e a oportunidade de ter diferentes problemas a resolver. Além disso, pelo fato de o jogo constituir um momento de interação social bastante significativo, as questões de sociabilidade constituem motivação suficiente para que o interesse pela atividade seja mantido.

A importância do brincar fica tão evidente que se as crianças não puderam brincar, conviver com outras crianças, explorar diversos espaços, provavelmente suas competências serão restritas (PCNs). Este é um modo de expressão e de vinculação da criança com o mundo. É nessa relação que Gordijn (In: HILDEBRANDT-STRAMANN, 2001) escreve: “O movimento humano é um diálogo entre homem e mundo”.

É na exploração de espaços da educação infantil que será possível desenvolver a criança na sua plenitude. Pois, por exemplo, em uma única brincadeira se é possível trabalhar muitos aspectos. É através do universo infantil, marcado pela brincadeira, pela imitação, pelo simbólico, pela criatividade, dentre tantas outras características, que deve ser conduzido o trabalho do professor (AYOUB, 2001; BUS-S-SIMÃO, 2011). São indicadas atividades como expressão corporal, seja através de jogos imitativos, dança, entre outras modalidades que visem o desenvolvimento da corporeidade da criança (BASEI, 2008). De acordo com Ayoub (2001):

É preciso eliminar preconceitos arraigados da tradição brasileira, como o de que o profissional que atua com crianças de 0 a 6 anos não requer preparo acurado equivalente ao de seus pares de outros níveis escolares, o que demonstra o desconhecimento da natureza humana e de sua complexidade, especialmente do potencial de desenvolvimento da faixa etária de 0 a 6 anos (p. 3).

Na criança, o corpo é sua ferramenta de expressão, seja na alegria ou na tristeza. Portanto, para um currículo adequado, além de aspectos citados no parágrafo anterior, deve-se buscar desenvolver atividades voltadas para a oralidade, para que então a criança consiga expressar melhor seus sentimentos. Todas essas ações podem ocasionalmente se fazer presentes na vida dessas crianças e quando utilizadas em ambientes apropriados e por profissionais preparados, estas se tornam potencializadoras da ludicidade e espontaneidade das crianças (BASEI, 2008). Segundo Arantes (2003):

O movimento, então, assume funções importantes no desenvolvimento infantil. Primeiramente ele dá testemunho da vida psíquica da criança e, posteriormente, inicia-se a dimensão cognitiva. [...] podemos afirmar que os jogos e as brincadeiras pressupõem uma natureza cultural, na qual as crianças penetram na vida intelectual dos que as cercam, estabelecendo interações criança - criança e criança - adulto, as quais são imprescindíveis para o seu processo de aprendizado e desenvolvimento (p. 44).

Entretanto, muitas vezes o corpo é "ausente" da educação escolar. Afinal "sabemos todos, nosso ensino tradicional é prioritariamente razão. Fala-se em complexidade, mas o corpo não vai à escola" (GAYA, 2006). E "todo movimento é considerado como distração e desvio das funções da mente" (SANTIN, 2001). O que é um erro, afinal o desenvolvimento psicomotriz passa pelo corpo, é o corpo que sente sensações, ele que experimenta (GAYA, 2006). Basei (2008) afirma que:

Contrariamente a essa visão, acreditamos que o corpo adquire um papel fundamental na infância, pois este é um modo de expressão e de vinculação da criança com o mundo. Portanto, o corpo não pode ser pensado como experiência desvinculada da inteligência ou ser considerado apenas como uma forma mecânica de movimento, incapaz de produzir novos saberes (p. 07).

É sabido que o desenvolvimento psicomotor ocorre principalmente na infância, mais especificamente na fase pré-escolar. Além do que o ambiente que a criança está inserida pode auxiliar ou prejudicar sua evolução física e cognitiva (LAPIERRE, 2002; BEE, 2003). Para Piaget, a construção do conhecimento se dá por etapas evolutivas e progressivas, através das experiências que a criança irá construir seu conhecimento. Destaca-se o jogo simbólico como uma importante ferramenta para a criança se entender no mundo. Ao encontro deste entendimento, Vygotsky mostra uma teoria sociocultural de desenvolvimento, a qual são nas relações pessoais que o ser humano se constrói (ROCHA, 2010). Assim, é através deste contato que a criança irá internalizar os elementos. Partindo dos conceitos apresentados até aqui, entende-se que a base de uma aula de Educação Física deve seguir estes parâmetros que possibilitam um melhor desenvolvimento em seus alunos. Como dito anteriormente, principalmente em atividades lúdicas, jogos, brincadeiras simbólicas e psicomotoras.

Segundo o Referencial Curricular Nacional (1998), a criança precisa brincar, ter prazer e alegria para crescer, precisa do jogo como forma de equilíbrio entre ela e o mundo, e através do lúdico a criança se desenvolve. Afinal é muito importante aprender com alegria, com vontade. Segundo Negrini (1994):

As contribuições das atividades lúdicas no desenvolvimento integral indicam que elas contribuem poderosamente no desenvolvimento global da criança e que todas as dimensões estão intrinsecamente vinculadas: a inteligência, a afetividade, a motricidade e a sociabilidade são inseparáveis, sendo a afetividade a que constitui a energia necessária para a progressão psíquica, moral, intelectual e motriz da criança.

Sabe-se que o brincar é imprescindível na vida de uma criança, e consequentemente na educação infantil. Tanto que está representado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2009, art 8º, p. 2): “[...] garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças”. Deste modo, percebe-se toda a representatividade e ferramenta que o brincar tem no desenvolvimento infantil (MOURA; COSTA; ANTUNES, 2016).

Através do brincar, movimentando-se, a criança explora, descobre, aprende, conhece a si e ao outro, experimenta situações diferentes; enfim, por meio de vivências lúdicas é que a criança é plenamente criança (FARIA et al., 2010, p.125).

Sendo assim, o brincar é percebido ser de fundamental importância devido seu caráter lúdico que é de interesse das crianças. No entanto, o brincar não pode se tornar um trunfo para negociação em locais os quais sua rotina é muito restritiva (UCHÔGA, 2008; FARIA 2010). É sabido que brincar é a ação mais realizada durante a infância, não podendo então se tornar um instrumento banalizado. Mas sim uma rica ferramenta e que nas mãos de um profissional qualificado, represente a chave para um desenvolvimento contínuo e eficiente de um indivíduo.

Para a criança, o brincar é algo vital, uma necessidade. Sem ele o desenvolvimento infantil será muito prejudicado. Para manter o equilíbrio com o mundo, a criança necessita brincar, jogar, criar e inventar (DALLABONA et al. 2004). Rocha (2010) conceitua o brincar como sendo:

O brincar é entendido como o ato motor que os indivíduos realizam conscientemente ou não, em busca de prazer. Esta é a melhor forma de aprender, pois brincando a criança desenvolve três pilares fundamentais: o psíquico, o motor e o cognitivo, que lhe garantirá um crescimento sadio.

Uma definição muito feliz é feita por Santos (1999), a qual, para a criança, brincar é viver. Já que a criança brinca porque gosta de brincar e que, quando isso

não acontece, alguma coisa pode não estar bem. Enquanto algumas crianças brincam por prazer, outras brincam para dominar angústias, dar vazão à agressividade (DALLABONA et. al. 2004). A criança, por meio da brincadeira, reproduz o discurso externo e o internaliza, construindo seu próprio pensamento. O brincar está diretamente ligado à existência da criança. Tudo é motivo de brincar, e um brincar de todas as maneiras.

Apesar do brincar ter toda essa riqueza de ações, ressalta-se aqui que o brincar deve ser utilizado como uma ferramenta pedagógica de ensino, e não um simples passatempo. O professor deve ser capaz de interpretar os jogos, além de interferir com base nas observações, a fim de aperfeiçoar a construção do aprendizado da criança (ROCHA, 2010).

Outro ponto pertinente a presença de um professor de educação física, refere-se a uma geração de crianças cada vez mais distantes de práticas corporais. Um dos maiores causadores desta nova realidade, é a tecnologia cada vez mais presente no dia a dia, em forma de celulares, vídeo games, tablets, entre outros eletrônicos. Soma-se a isso, fatores como a violência urbana, e até mesmo a inserção de pais ou responsáveis no mercado de trabalho. Sendo assim, o espaço escolar se torna um dos poucos ambientes propícios para a realização de formas de movimentos (PALMA; CAMARGO; PONTES, 2012). De acordo com Silva (2015):

Fica cada vez mais evidente a necessidade de uma forte articulação entre Educação Física e Educação Infantil. Esta fase da vida deve ser compreendida como uma categoria social e cultural, pois a criança é produtora de cultura e, por isso, se transforma e transforma os espaços onde habita (p. 16).

Além de fatores relacionados a um melhor desenvolvimento infantil, a atuação do profissional de Educação Física tem como função, propiciar nos seus alunos uma cultura de movimento. De modo que nos últimos anos muitos estudos verificaram que as crianças estão menos aptas fisicamente (MAYER; BÖHME, 1996; MCNAUGHTON et al., 1996; WILCKEN ET AL., 1996; GLANER, 2003). Ao encontro desta afirmação, a literatura também aponta que crianças com dificuldades motoras apresentam baixos níveis de aptidão física relacionada à saúde em vários componentes, entre eles, a resistência cardiorrespiratória (CAIRNEY et al., 2007; CHIA et al., 2010; HAGA, 2009; SCHOTT et al., 2007), a força/potência de membros inferiores, a resistência muscular de membros superiores e região abdominal, comparadas com seus pares sem dificuldades motoras (CANTELL et al., 2008; HAGA, 2009; KANIOGLOU, 2006; LI et al., 2011; SCHOTT, et al., 2007). Isso torna a Educação Física indispensável desde os primeiros anos. Segundo Malina (1998), hábitos de atividade física desenvolvidos durante a infância são assumidos e continuados durante a ado-

lescência e a vida adulta. Assim, oportunizar o prazer pelo movimento desde cedo pode gerar futuros indivíduos mais saudáveis, além de mais hábeis motoramente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desta busca em distintas obras bibliográficas, fica evidente a importância da atuação do profissional de educação física na educação infantil. Negar o espaço deste profissional pode causar uma perda significativa no desenvolvimento do indivíduo, de modo a contribuir para a formação de adultos menos saudáveis e com uma pior coordenação motora. Entretanto, vale ressaltar que o profissional atuante nesta área deve estar capacitado metodologicamente para adequar da melhor maneira possível sua aula.

REFERÊNCIAS

AQUINO, M.F.S.; BROWNE, R.A.V.; SALES, M.M.; DANTAS, R.A.E. Psicomotricidade como ferramenta da educação física na educação infantil. *Revista Brasileira de Futsal e Futebol, Edição Especial: Pedagogia do Esporte*, São Paulo, v.4, n.14, p. 245-257, 2012.

ARANTES, M.M. **Educação Física na Educação Infantil: Concepção e prática de professores**. 2003. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação Física, Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

AYOUB, E. Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo/SP, p. 01-08, out. 2001.

BASEI, A. P. A Educação Física na Educação Infantil: a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança. **Revista Iberoamericana de Educación**. n.º 47/3, 2008.

BEE, H. **A criança em desenvolvimento**. Porto Alegre: Artmed; 2003.

BUSS-SIMÃO, M. Educação Física na Educação Infantil: Compartilhando olhares e construindo saberes entre a teoria e a prática. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas/SP, p. 9-21, 2011.

CAIRNEY, J.; HAY, J.; MANDIGO, J.; WADE, T.; FAUGHT, B. E.; FLOURIS, A. Developmental coordination disorder and reported enjoyment of physical education in children. **European Physical Education Review**. London, v. 13, n. 1, p. 81-98, 2007.

CANTELL, M.; CRAWFORD, S. G.; DOYLE-BAKER, P. K. Physical fitness and health indices in children, adolescents and adults with high or low motor competence. **Human Movement Science**, Amsterdam, v. 27, n. 2, p. 344-362, 2008.

CARON, J. Psicomotricidade: um recurso envolvente na psicopedagogia para a aprendizagem. **Revista de Educação do IDEAU**. v. 5. n. 10, 2010.

- CHIA, L. C.; GUELFY, K. J.; LICARI, M. K. A comparison of the oxygen cost of locomotion in children with and without developmental coordination disorder. **Developmental Medicine and Child Neurology**, Hoboken, v. 52, n. 3, p. 251-255, 2010.
- DALLABONA, S. R.; MENDES, S. M. S. O lúdico na educação infantil: Jogar, brincar, uma forma de educar. Instituto Catarinense de Pós-Graduação. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**. v. 1, n. 4, p. 107-111, 2004.
- FARIA, M. C. M; et al. .Atividades motoras cotidianas e suas influências no desenvolvimento de pré-escolares. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 01. p. 113-130, 2010.
- GALLAHUE, D. L. Understanding motor development. Editora: **McGraw-Hill Education**; Edição: agosto, 2011.
- GAYA, A. A reinvenção dos corpos: por uma Pedagogia da Complexidade. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 8, n. 15, p. 250-272. 2006.
- GLANER, M.F. Importância da aptidão física relacionada à saúde. **Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano**. V. 5, n. 2, p. 75-85, 2003.
- HAGA, M. Physical Fitness in Children With High Motor Competence Is Different From That in Children With Low Motor Competence. **Physical Therapy**, Alexandria, v. 89, n. 10, p. 1089-1097, 2009.
- HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner: **Textos pedagógicos Sobre o ensino da Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2001.
- KANIOGLOU, A. Estimation of physical abilities of children with developmental coordination disorder. **Studies in Physical Culture and Tourism**, Poznań, v. 13, n. 2, p. 25-32, 2006.
- LAPIERRE A. **O adulto diante da criança de 0 a 3 anos: psicomotricidade relacional e formação da personalidade**. Curitiba: Ed. UFPR; 2002.
- LÊ BOULCH, J. **O desenvolvimento psicomotor: do nascimento aos 6 anos**. Tradução de A. G. Brizolara. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.
- LI, Y. C.; WU, S. K.; CAIRNEY, J.; HSIEH, C. Y. Motor coordination and health-related physical fitness of children with developmental coordination disorder: A three-year follow-up study. **Research in Developmental Disabilities**, Oxford, v. 32, n. 6, p. 2993-3002, 2011.
- MALINA, R.M. Tracking of physical activity and fitness from childhood through adulthood. **Australian Conference of Science and Medicine in Sport**, 1998.
- MAYER, L.C.R. & BÖHME, M.T.S. Verificação da validade de normas (em percentis) da aptidão física e de medidas de crescimento físico e composição corporal após 8 anos de elaboração. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**. v. 1, n. 4, p. 5-18, 1996.

MCNAUGHTON, L.; MORGAN, R.; SMITH, P. & HANNAN, G. An investigation into the fitness levels of Tasmanian primary schoolchildren. **The ACHPER Healthy Life Styles Journal**. v. 43, n. 1, p. 4-10, 1996.

MOURA, D.L.; COSTA, K.R.N.; ANTUNES, M.M. Educação física e educação infantil: uma análise em seis periódicos nacionais. **Pensar a Prática**, v. 19, n. 1, jan./mar. 2016.

NEGRINE, A. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**. Porto Alegre: Propil, 1994.

PALMA, M.S.; CAMARGO, V.A.; PONTES, M.F.P. Efeitos da Atividade Física sistemática sobre o desempenho motor de crianças pré-escolares. **Revista Educação Física UEM**, v. 9, n. 2, p. 421-429, 2012.

Parâmetros curriculares nacionais : Educação física / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

RAMOS, C.S.; FERNANDES, M.M. A importância de desenvolver a psicomotricidade na infância. *Lecturas, Educación Física y Deportes*. **Revista Digital**. v 15. n. 153, 2011.

ROCHA, F. C.; LÍRIO, R. L. Psicomotricidade relacional e sua intervenção na Educação Infantil. **Revista Digital. Buenos Aires**, v. 15, n. 147, 2010.

ROTHER, E. T. Revisão sistemática x narrativa. Editorial. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 20, n. 2, abr-jun, 2007.

SANTIN, S. **Educação Física: temas pedagógicos**, 2.^a ed. Porto Alegre: EST Edições. 2001.

SANTOS, S. M. P. **Brinquedo e infância: um guia para pais e educadores**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

SCHOTT, N.; ALOF, V.; HULTSCH, D.; MEERMANN, D. Physical fitness in children with developmental coordination disorder. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, Reston, v. 78, n. 5, p. 438-450, 2007.

SERAPIÃO; J. de A. **Educação inclusiva, jogos para o ensino de conceitos**; Publicado por Editora Papirus Ltda, 2004.

SILVA, F.D.O.; TAVARES, H.M. Psicomotricidade relacional na escola infantil tradicional. **Em Extensão**. v. 9. n. 1. p. 19-32, 2010.

SILVA, Marcela Dutra Corrêa da. **Educação Física na Educação Infantil: Uma prática necessária?** 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Curso de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2015.

UCHÔGA, L. A. R; PRODÓCIMO, E. Corpo e movimento na educação infantil. **Revista Motriz**, Rio Claro, v.14, n.3, p. 222-232, 2008.

WILCKEN, D.E.L.; LYNCK, J.F.; MARSHALL, M.D.; SCOTT, R.L. & WANG, X.L.
Relevance of body weight to apo-lipoprotein levels in Australian children. **Medical Journal of Australia**. v. 164, n. 1, p. 22-25, 1996.




CAPÍTULO 5

DESENVOLVIMENTO ESCOLAR E A VISÃO

SCHOOL PERFORMANCE AND VISION

Rodrigo Trentin Sonoda
OWP Educação-WEducar
professor@rodrigsonoda.combr

DOI: 10.46898/rfb.9786558891581.5



RESUMO

É extremamente importante o acesso a visão para o desenvolvimento educacional, profissional e cultural pela criança. Durante a embriologia o sistema nervoso central atinge seu desenvolvimento básico durante a 36^a. Semana intrauterina. O sistema neuro visual desenvolve-se diariamente recebendo estímulos luminosos que produzem o aprendizado até o ápice da plasticidade neurológica. A falta de estímulo resulta em processos anômalos de desenvolvimento visual como ambliopização e supressão. A visão sub normal ou monocular causada por distúrbios de desenvolvimento impactam na qualidade de vida. Através da revisão dos publicados nas últimas décadas demonstra-se a importância da neuro visão para o desenvolvimento em especial da criança no processo educativo.

Palavras-chave: Visão. Terapia. Educação. Ambliopia. Neurovisão.

ABSTRACT

Efficient visual function is, among others, the most important for educational, cultural and professional progress of an individual. The complete maturation of the Central Nervous System (CNS) ends 36 weeks of embryonic outgrowth. The neurovision and visual processing depends on several light stimuli in the correct retinal region, which if occur inappropriately, can promote ocular suppression and amblyopia. Monocular vision has a direct impact on educational, eye health and quality of life. This report is a review published in recent years and demonstrates neurovision for children's development.

Keywords: Vision. Therapy. Education. Amblyopia. Neurovision.

1 INTRODUÇÃO

Previsto no artigo 196 da carta Magna Brasileira de 1988, o acesso a saúde é universal e dever do Estado, devendo através das políticas públicas e sociais garantir a todo cidadão. Em seu artigo 22 a Declaração dos Direitos Humanos prevê o direito ao desenvolvimento social e de sua personalidade. Em seu corpo, lê-se no artigo 26 1. que todo ser tem direito a educação essencial e a instrução profissional e superior baseando-se em seu mérito. Neste sentido 2. Reafirma a instrução como direito ao pleno desenvolvimento de sua personalidade.

O recebimento da luz pela retina é fundamental para o desenvolvimento do sistema neuro visual. Não existe estimulação retiniana e aprendizado de conexão neuronal sem a estimulação diária da criança.

Distúrbios, patologias, anomalias, e defeitos de neuro conexão, provocam o cerceamento do estímulo luminoso. O aprendizado resultante da estimulação deve ser garantido a todo ser humano em especial pelas garantias legais.

Após a intervenção, a postura corporal adotada nas atividades de leitura e escrita tornou-se mais equilibrada, o escolar conseguiu manter a cabeça mais afastada do livro e mais alinhada, sem apresentar movimentos compensatórios de rotação a direita e inclinação, o que levou a diminuição da dor na região cervical. As intervenções realizadas contribuíram para que o escolar apresentasse melhora no desempenho visual para longe e para perto (ZERBERTO,2015)

É notado na literatura que diversos casos de dificuldade de aprendizagem específica (DAE) como a disgrafia, discalculia, disortografia e dislexia, são ignoradas pelo sistema de ensino convencional. Não obstante notam-se alterações de aprendizagem de cunho psicológico, baixa capacidade intelectual e por estímulo parental e cultural. (SERRA,2008).

Considerando que aproximadamente 20% das crianças em idade escolar possuem algum tipo de distúrbio visual (ALVES,1998) *apud* (OLIVEIRA,2009). Uma avaliação visual especializada faz-se fundamental anualmente após o 6º. Mês de vida para que ao ingresso na vida escolar o aluno possua capacidade visual, sem a confusão com as DAEs ou psicopatologias.

2 DESENVOLVIMENTO NEURO VISUAL

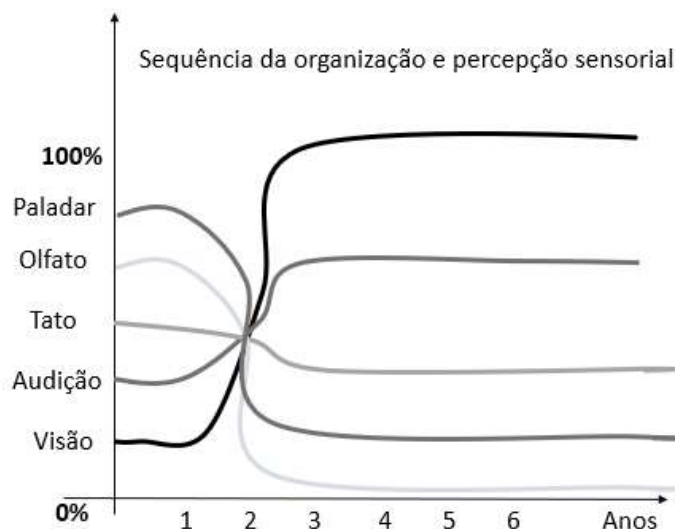
“A boa visão resulta de uma combinação via visual neurológica íntegra, um olho estruturalmente saudável e a focalização adequada” (EVA,2011,p. 30). Neste mesmo sentido RHEIN (2007,p. 87) afirma que a visão é um dos sentidos mais importantes da criança no desenvolvimento físico e cognitivo, o desenvolvimento é prejudicado por problemas visuais.

O início do processamento visual, chamado de via visual primária ocorre no bulbo ocular. A luz transpassa os meios refringentes: filme lacrimal, seguido pela córnea, humor aquoso, cristalino, humor vítreo até atingir a retina. A fototransdução provocará o potencial de ação que promoverá o pulso elétrico que permite o desenvolvimento neuro visual (MARK, 2008).

Cercear a retina do estímulo luminoso por um período prolongado, poderá ocasionar ambliopia. Em especial até o 7º. ano período crítico da neuro plasticidade. (EVA,2011, p. 232).

O desenvolvimento visual ocorre desde o nascimento, entretanto sua formação é completa ao 7 ano. Pode-se notar que outros sentidos ao nascimento estão formados ou muito próximo de completos como paladar e olfato, ao passo que a visão se desenvolverá com a estimulação e neuro aprendizado por fototransdução.

Figura 1 - Representa o desenvolvimento sequencial sensorial em nascimento aos 9 meses.



Fonte: Adaptação (JUEZ, 2017)

Ao entrar na escola a criança passa a utilizar intensamente o sistema visual, as exigências acomodativas e vergências se ampliam. Qualquer alteração de processamento visual culminará em problemas com aprendizagem de letras e números. (FERNANDES,2012,p. 31).

A falta de acuidade visual ou alteração das habilidades perceptivas, podem acometer de forma imensurável os desenvolvimentos da criança.

Figura 2 - Demonstra o desenvolvimento em cada período da vida da criança.

AO NASCER	REFLEXOS
2 a 4m	Soltar
7m	Agarrar
24 m	Função Bi Manual
36 m	Traços
48/60 m	Pré Escrita
72 m	Escrita Inicial

Fonte: Adaptação (JUEZ, 2017)

A falta de eficiência visual impede observar os objetos para o desenvolvimento das habilidades motoras como pinçar o objeto ou localizá-lo no espaço. Em geral

aos 36 meses inicia-se o momento de tentativa de escrita sob desenvolvimento em baixa acuidade visual.

O desenvolvimento dos reflexos primitivos deve ser acompanhado de forma direta pelos pais e profissionais. O ato de observar a luz, mesmo com a acuidade visual deficitária, uma criança aos 4 meses (10% de visão central) ou acompanhar o som com a cabeça, promoverá a separação do movimento olho tronco, importante para as atividades em sua vida adulta.

O ato de engatinhar desenvolve o movimento olho cabeça, que permitirá movimentos sacádicos e de perseguição eficientes. Não obstante a importância para o equilíbrio e evitar os estrabismos de percepção espacial.

2.1 Distúrbios Visuais e Consequências

Entre diversos fatores relevantes a incapacidade visual destaca-se: problemas refrativos como ametropias unilaterais ou bilaterais; alterações em percepção de cor ou contraste; patologias que produzam opacificação dos meios; transtornos sindrômicos que alteram a percepção visual.

Considerado as alterações refrativas com maior prevalência entre 7 e 15 anos, BARBOSA (2017), triou 40.873 alunos, considerando ametropias em 5,2% da população analisada. As ametropias comuns: astigmatismo hiperópico composto (20,39%) e astigmatismo miópico composto (28,99%), Astigmatismo misto (16,31%) e astigmatismo miópico simples (15,19%). Ametropias são as principais alterações que impedem o desenvolvimento educacional. Não desconsiderando que a falta de estimulação retiniana pode levar a ambliopização, em especial para ametropias hipermetrópicas com valores medianos e elevados, e ainda dioptrias diferentes entre olhos.

“Entre os distúrbios visuais em que a optometria se faz necessária e que é um importante indicador de saúde visual, pois acomete até 5% da população geral, está a Ambliopia. Esta é definida como baixa acuidade visual unilateral ou bilateral sem causa óptica ou orgânica aparente, também pode ser considerada como uma resposta de defesa neural suprimindo a imagem de um dos olhos para evitar diplopia (visão dupla) e aniseiconia (diferença no tamanho das imagens percebida por cada olho).” (SONODA,2020,74.)

“Em torno de 15% das crianças da primeira série escolar possuem alguma alteração visual e apenas 20% dessas crianças tem acompanhamento[...]”. (BARBOSA,2017). Fator de risco ao baixo rendimento escolar.

A existência de poderes refrativos diferentes entre os olhos, com uma diferença igual ou maior que 4 dioptrias, geram alterações aniseicônicas. A imagem

refratada sofre alteração de tamanho devido ao poder vergência do sistema ocular. 4 dioptrias permitem a mudança do tamanho do objeto em 1x. Podendo amplificar em hipermetropias ou minimizar em miopias.

A recepção de imagens de tamanhos diferentes pelo córtex visual gera uma confusão sensorial que pode levar a supressão de um olho ou até mesmo de ambos os olhos em casos extremos.

Aniseicorias podem ser observadas em portadores de ametropias diferentes acima de 3 dioptrias. A íris compensará através do esfíncter a entrada de luz simulando um ponto focal diferente entre olhos. Fator que poderá ocasionar a fotossensibilidade por aberturas pupilares desiguais.

A sincinética ocular, composta pela convergência acomodativas, miose e acomodação, promove a compensação de erros refrativos, podendo acometer o portador de anisometropias de problemas convergenciais e acomodativos.

Alves (2014,p. 113-118), afirma que erros refracionais toleráveis em sua maioria são até 2 dioptrias, em casos negativos até 7 ou 8 dioptrias sem alterações fisiológicas. Postula que a anisometropia promove alterações de contraste e percepção cortical. Podendo ocasionar a supressão ou anisoforias.

Alterações binoculares promovem diversas modificações perceptivas neurovisuais. EVANS (2012) relata que 8% das crianças possuem erros refrativos, 2 a 4% estrabismos, e 5% ambliopia. Outras disfunções acomodativas e vergenciais podem acometer o desenvolvimento da criança.

Distúrbios musculares podem acometer o portador de erros refrativos não compensados. A percepção das imagens será alterada comprometendo a conexão entre os lobos cerebrais.

O distúrbio mais comum durante o desenvolvimento é o estrabismo, que pode ocorrer para o lado medial (nasal) ou temporal (externo), em sua maioria os estrabismos esotrópicos são derivados de problemas refrativos durante a infância. Podem gerar a supressão do olho para evitar a diplopia.

Hokoda (1983) apud EVANS(2012), relata 21% de disfunções binoculares apuradas em suas pesquisas.

Alterações binoculares promovem cansaço ao ler, desatenção, lacrimejamento, olhos hiperemicos e sonolência. Podendo desmotivar o aprendizado ou causar fricção dos olhos, sinal de alerta para patologias como conjuntivite e ceratocone.

Fixação foveal excêntrica ou rivalidade retiniana, pode ocasionar tremores oculares. Straube (2007) relata que o nistagmo pode ser ocasionado como micro tremores resultado da correção de fixação foveal. Os olhos apontam para o objeto porem a imagem desigual na fóvea exige movimentos rápidos de refixação, promovendo os tremores que alteram entre outros sentidos o equilíbrio.

3 O NEURO APRENDER

A capacidade de memória, interpretação e armazenamento de aprendizados é uma característica humana ainda pouco desvendada. Mas é conhecido que existem dois momentos, a memória transitória e a armazenagem. Diversas são as estruturas envolvidas no processo transitório, ao passo que o armazenamento utiliza o hipocampo e região hipotalâmica. O processamento ocorre utilizando o córtex pré frontal com transmissão -parietal - occipito parietal

Para o aprendizado através da porta visual, o sistema deve receber a informação, ocorrer a recepção à região V1 - Córtex Visual Primário, desencadeando o processo "What" via ventral e "Where" via dorsal. Retornando a região associativa.

A via "what" responde a retina central, predominantemente recepção dos neurônios cones e ligação com fibras parvo celulares no núcleo geniculado lateral, ligadas ao córtex temporal inferior. A via "Where" possui ligação com a retina periférica, fibras magno celulares e ligação especial ao parietal posterior. A avaliação de ambos os sistemas interligados leva a uma percepção terciária chamada "When", em livre tradução: "quando" "o que" "está no espaço".

Figura 3 - Localização e função de lobos e giros, e discriminação de interpretação e processamento por setor.



Fonte: Adaptação do autor (LENT,2010,29)

As sinapses que ocorrem no processamento visual são interligadas e influem em outras regiões neurológicas. Pelo processo ventral, a região responsável pela audição, equilíbrio, prazer, e associação lógica são explorados para a formação da memória visual. O processo dorsal superior, explora as regiões de percepção espacial, motricidade, emoção, planejamento e decisão

Para um aprendizado eficiente deve-se apresentar um sistema visual, considerado maior porção do saber adquirido em especial na infância, perfeitamente alinhado.

3.1 A Avaliação visual e o aprender

“O trabalho multiprofissional é mais que a soma das contribuições de diferentes profissionais, pois ele se beneficia de mais olhos e mais ouvidos, dos insights de diferentes corpos de conhecimentos e de um espectro mais amplo de habilidades e, por isso, tem sido considerado como um critério de qualidade da atenção à saúde” (WAGNER, 2000)

Deve-se considerar que a avaliação visual é responsabilidade de diversos profissionais na atualidade, não há como determinar a uma única categoria a responsabilidade por complexo sistema de neuro aprendizagem.

Deve-se envolver no processo de triagem, avaliação, diagnóstico e tratamento:

- Os especialistas em oftalmologia, na presença de patológicos ou necessidade de avaliações midriáticas.
- Especialistas optometristas, responsáveis pela avaliação primária da visão em mais de 200 países no mundo, habilidosos em motilidade ocular, saúde visual, avaliação neuro sensorial e saúde ocular.
- Para adaptações e terapias de aprendizagem: psicopedagogo, ou espe-

cialistas em neuro aprendizagem

- Tratamentos de estrabismos: Ortópticos, terapeutas comportamentais, ou reabilitadores visuais.
- Para a triagem inicial, professores e agentes comunitários.

Especialmente em um país que há escassez de recursos para a saúde, a aplicação da multidisciplinariedade permite alta performance nos sistemas de cuidados visuais e educacionais.

O processo de aprender, é descrito por Piaget como: a assimilação do saber é processo baseado em estruturas cognitivas pré existentes, e o processo de acomodação do saber, é dado pela mudança dos processos e adaptação, para o saber neuro cognitivo. Ao passo que Vygotsky considera que o potencial de aprendizagem é variável, e o relacionamento com outros, promove o nascer do conhecer.

Para as duas citações da pedagogia clássica o sistema neuro cognitivo, ou o sistema visual que permita a interação com o ambiente e social, são fundamentais para o sucesso da aprendizagem.

Além do processo de leitura de livros e artigos científicos, o observar da lousa, slides em sala de aula, ou mais modernamente de tele aulas online em *smartphones* ou computadores, o estudante necessita de diversas outras capacidades visuais para o bom aprendizado.

O tempo de aproximar o aluno da lousa se esgotou com as novas exigências.

O diagnóstico preciso e compensação de qualidade ao aluno, poderá influenciar em sua vida profissional futura ou seus sonhos quando adulto. Um piloto de boing necessita visão 105% angular para longe e campo visual em 220° binocular. Um desportista de sucesso como futebolístico necessita de uma visão de tridimensionalidade apurada e precisa, além de visão central apurada para o ataque. Um artista plástico ou designer gráfico necessita de apurada visão de cores e contrastes.

O aprender visual é diretamente ligado ao sucesso do egresso e seu futuro.

4 METODOLOGIA

A revisão bibliográfica, avaliação de trabalhos acadêmicos em repositórios universitários nacionais e internacionais, bem como pesquisas em artigos científicos na base de dados Scielo e BVS foram empregadas para revisão de literatura. Considerada a evolução do estudo neuro visual, neuro aprendizado e educacional, empregou-se apenas bases com até 2 décadas do momento de publicação.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A visão é fundamental para o desenvolvimento de todos os aspectos humanos uma vez que influencia diretamente o neuro aprendizado, interfere veementemente no futuro profissional e social do ser humano. O acesso a saúde visual e ocular é garantido pela CF88 porém é um desafio multidisciplinar o acesso ainda nos primeiros anos de estudo. O processamento visual primário é associativo e altera a demais processos educacionais, equilíbrio e motores.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A diferença entre um cidadão produtivo para sociedade e instruído e um membro não produtivo na sociedade muitas vezes está ligado diretamente a seu desenvolvimento cognitivo, cultural, educacional e profissional.

Nota-se pelo presente artigo a interdependência entre todos os sentidos e lobos cerebrais com o sistema neuro visual.

Independente do projeto pedagógico a que se submeta um aluno, o sistema neuro visual é fundamental para o assimilar e fixar do saber.

Em um país de contrastes sociais em especial educacionais o acesso a avaliação com profissionais especializados garantido a população é mister.

REFERÊNCIAS

ALVES, Aderbal. **Refração: Anisometropia**. 6ª. Ed. Rio de Janeiro: Cultura Médica: Guanabara Koogan, 2014.

BARBOSA, Leopoldo Ernesto Oiticica et al . Prevalência de ametropias e anisometropias em crianças no ensino fundamental nas escolas de 14 municípios do Estado de Alagoas. **Rev. bras.oftalmol.**, Rio de Janeiro , v. 76, n. 3, p. 128-132, June 2017 . Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-72802017000300128&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 10/5/21

BARRY, Suzan. **VER EM ESTEREO**. SIODEC. Madri. 2012

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

DANTAS, A., ZANGALLI, A. **Neuro-Oftalmologia**, Vol. 1, Ed. Cultura Médica, Rio de Janeiro/RJ - 1999.

EVA, P., WHITCHER, J. **Oftalmologia geral de Vaughan & Asbury**. 17.Ed. Porto Alegre: AMGH, 2011

EVANS, B., DOSHI, S. **Binocular Vision & Orthoptics**: Investigation and management. Wobourn: Butterworth-Heinemann, 2001.

FERNANDES, M. **As implicações de problemas visuais no processo de aprendizagem escolar das crianças**. Un. Beira Interior. Tese Mestrado. Covilha:2012. Disponível em:<<http://hdl.handle.net/10400.6/1216>> Acesso 08/5/21

JUEZ, Maria. **Principios básicos del Neurodesarrollo infantil**. Madrid:Artec, 2017.

KANSKI, Jack J. **Oftalmologia Clinica**. Uma Abordagem Sistemática. 6.Ed. Rio de Janeiro:Elsevier, 2008.

LENT, R. **Cem bilhões de neurônios?** : Conceitos fundamentais da neurociência. 2ª. Ed. Rio de Janeiro: Atheneu, 2010.

MARK, F. Bear; et AL. **NEUROCIÊNCIAS**. Desvendando o Sistema Nervoso. Porto Alegre. Artmed. 2008.

RHEIN, Leandro. **Pediatria e Visão**. São Paulo. Editora OR. 2007

SERRA, Helena. NEE dos alunos disléxicos e/ou sobredotados. **Rev. Saber (e) Educar** 13.137-143. 2008. Disponível em: <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/938/2/SeE_13NEE.pdf> Acesso 01/05/2021.

OLIVEIRA, Claudia Akemi Shiratori de et al . Erros de refração como causas de baixa visual em crianças da rede de escolas públicas da regional de Botucatu - SP. **Arq. Bras. Oftalmol.**, São Paulo , v. 72, n. 2, p. 194-198, Apr. 2009 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0004-27492009000200012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 30/4/21

SONODA, Rodrigo, *et al.* **Optologia**: Uma abordagem 2020 da visão. São Paulo:Clube dos Autores,2020.

SONODA, Rodrigo. Desenvolvimento escolar e a visão – TCC Facuminas – MG – Especialização em Terapia Oftálmica. 2021.

STRAUBE, A. BUTTNER, U. **Neuro-Ophthalmology**: Neuronal control eye movements. Switzerlan: Karger,2007.

UNICEF. **Declaração dos direitos humanos**. Adotada e proclamada pela assembléia geral das nações unidas. Resolução 217 A III 10/12/1948. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos> Acesso 30/04/2021

VERGAGA, Pillar. **ESTRABISMO E OJO VAGO**. Ceyde. 2014. Finding Norte.

ZERBETO, Amanda Brait, et al. "Performance of the interdisciplinary Team with student with Low Vision with the diagnostic hypothesis of Stargardt Disease/ Atuação de equipe interdisciplinar com escolar que apresenta baixa visao por hipotese diagnostica de doenca de Stargardt." **Revista CEFAC**: Atualizacao Cientifica em Fonoaudiologia e Educacao, vol. 17, no. 1, 2015, p. 291+. Accessed 30 Apr. 2021.

WAGNER, E. H. - The role of patient care teams in chronic disease management.
British Medical Journal, 320: 569-572, 2000

CAPÍTULO 6

AS DIFERENÇAS ENTRE OS TRANSTORNOS DA APRENDIZAGEM E AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE INCLUSÃO

DIFFERENCES BETWEEN LEARNING DISORDERS AND LEARNING DISABILITIES IN INCLUSION PROCESS

Juliana Cecília Padilha de Resende
Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Goiás
julianna.padilha@hotmail.com

Gizele Geralda Parreira
Docente no Instituto Federal de Goiás
gizele.parreira@ifg.edu.br

DOI: 10.46898/rfb.9786558891581.6

RESUMO

Esta pesquisa, de natureza qualitativa, teve como objeto de estudo os Transtornos da Aprendizagem (TA) e as Dificuldades de Aprendizagem (DA) no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). O objetivo da pesquisa foi investigar como a sistematização do conhecimento dos docentes e servidores vinculados aos Núcleos de Atendimento à Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), acerca dos transtornos e dificuldades de aprendizagem, contribui para a construção de estratégias pedagógicas, que ampliam as possibilidades de uma efetiva inclusão dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) no IFG. A coleta de dados ocorreu por meio da aplicação de questionários aos professores e membros do NAPNE de todos os campi do IFG, participando da pesquisa 91 sujeitos. Os resultados evidenciam a necessidade de melhorar a formação dos profissionais no campo das DA e TA, a fim de que possam melhor compreender seus conceitos e estratégias pedagógicas, assim como possam favorecer a aprendizagem dos alunos numa perspectiva inclusiva.

Palavras-chave: Transtornos da Aprendizagem. Dificuldades de Aprendizagem. Inclusão.

ABSTRACT

The objective of this qualitative research was study the learning disorders and learning disabilities in the context of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Goiás. This present research investigated how the systematization of the knowledge of teachers and staff of the NAPNE department (Care Center for People with Specific Needs), about learning disorders and learning disabilities, contributes to the construction of pedagogical strategies that enlarge the possibilities of effective inclusion of students with special educational needs from the Federal Institute of Education, Science and Technology of Goiás. The data collection took place through the survey questionnaires application to teachers and others members of the NAPNE department from all the fourteen campus of the education institute. In total, 91 subjects participated in the survey. The results show up the necessity of improving training for the NAPNE's professionals on the learning disabilities and learning disorders, in order that they can better understand the concepts and pedagogical strategies, and thus favor students' learning from an inclusive perspective.

Keywords: Learning disorders. Learning disabilities. Inclusion.

1 INTRODUÇÃO

A aprendizagem é um processo individual que envolve uma série de fatores internos e externos ao sujeito. Aí incluídos elementos biológicos, psíquicos, sociais e afetivo-emocionais. Cada indivíduo aprende de maneira singular e pode apresentar maior facilidade ou dificuldade, nas diversas áreas do conhecimento e/ou no aprendizado de determinadas habilidades.

Considerada uma atividade individual, a aprendizagem desenvolve-se por meio de um sistema único e contínuo em que cada pessoa opera sobre todos os dados recebidos revestindo-os de significado (CIASCA, 2003). Podendo ainda ser definida como:

um processo de apropriação de conhecimentos, habilidades, signos, valores, que engloba o intercâmbio ativo do sujeito com o mundo cultural onde se está inserido. Vygotsky fala acerca de dois tipos de aprendizagens de conceitos: a) Espontâneos: adquiridos nos contextos cotidianos de atividade da criança, como os papéis de cada membro da família (pai, mãe, irmão), a função de objetos e utensílios domésticos (para que servem a colher, o prato, a cadeira e outros); b) Científicos: adquiridos por meio do ensino, como, por exemplo, os conceitos matemáticos de números decimais, conjuntos, variáveis e os conceitos de verbo, adjetivo, substantivo, vinculados à compreensão da linguagem escrita. (NUNES; SILVEIRA, 2015, p. 53).

Acrescenta-se a isso, o fato de que a aprendizagem envolve alguns componentes principais como: prestar atenção, compreender, aceitar, transferir e agir. Segundo Vygotsky (1993), a informação captada por meio das funções mentais elementares é submetida a um contínuo processamento e elaboração, os quais trabalham em níveis cada vez mais complexos e profundos. Estes envolvem desde a extração de características sensoriais, a interpretação do significado até, finalmente, a emissão da resposta. Isto é, por meio do uso das funções psicológicas ou funções mentais superiores: atenção voluntária, memória, lógica. O que reitera a afirmação de que a aprendizagem não ocorre da mesma maneira para todos os indivíduos, uma vez que ela também pode ser balizada por alterações provocadas por fatores internos (advindos de questões biopsíquicas) ou externos (advindos de questões decorrentes do ambiente físico, social e cultural).

Considerando que a não-aprendizagem pode decorrer de diversas razões, este artigo toma por objeto de estudo os transtornos da aprendizagem e as dificuldades de aprendizagem, os quais são, muitas vezes, equivocadamente, tratados como sinônimos. Enquanto os transtornos da aprendizagem referem-se a desordens específicas geralmente de caráter neurobiológico, as dificuldades de aprendizagem abrangem todos os problemas apresentados no processo de aprender, sejam de origem endógena ou exógena.

O estudo apresenta o relato de uma pesquisa de natureza qualitativa que teve por objetivo investigar como a sistematização do conhecimento dos docentes e servidores vinculados aos NAPNE¹ do IFG² contribui para a construção de estratégias pedagógicas acerca dos transtornos e dificuldades de aprendizagem, e como ampliam as possibilidades de uma efetiva inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) na instituição.

Avaliando a necessidade de reflexões que contemplem a prática pedagógica voltada para o atendimento de alunos com NEE, o tema em questão reveste-se de relevância social, por tratar-se de um público que necessita de condições específicas e diferenciadas para ter assegurado seu direito à aprendizagem. Diante da escassez de produções teóricas e, de igual modo, da necessidade de material que incida em avanços no campo do atendimento pedagógico ao aluno com transtorno da aprendizagem ou dificuldades de aprendizagem, assim a temática é relevante também do ponto de vista acadêmico-científico.

Em termos procedimentais, o estudo envolveu pesquisa bibliográfica e pesquisa qualitativa com a aplicação de um questionário organizado na plataforma do *Google Forms* e disponibilizado a 91 sujeitos participantes da investigação via correio eletrônico. Este instrumento, previamente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, teve como destino professores e técnicos administrativos, membros do NAPNE de todos os campi do IFG. Na análise dos dados, buscou-se verificar se o conteúdo das respostas aos questionários revela a adoção de práticas inclusivas ou integrativas em relação aos alunos com NEE, especificamente, àqueles com transtornos e/ou dificuldades de aprendizagem; bem como se os professores conseguem identificar as demandas específicas destes alunos.

Nesta perspectiva, este artigo apresenta as principais diferenças entre os transtornos da aprendizagem e as dificuldades de aprendizagem, bem como os principais resultados da pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A dificuldade de aprendizagem é um termo mais amplo que abrange todos os problemas apresentados no processo de aprender, sejam de origem endógena ou exógena³. Já os transtornos da aprendizagem possuem um significado mais restrito, envolvendo uma disfunção específica, geralmente neurológica e/ou neuropsicológica (GIMENEZ, 2005). As dificuldades de aprendizagem não necessariamente

1 Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas

2 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

3 Origem endógena refere-se a causas intrínsecas ao indivíduo, causas internas como condições orgânicas ou psicológicas, enquanto origem exógena refere-se a causas externas ao indivíduo, como questões relacionadas à escola, ao ambiente, à família.

te decorrem de transtornos ou desordens orgânicas (neurológicas, sensoriais, por exemplo), mas podem a estes estar relacionadas. Deste modo, um aluno com TA apresenta em seu processo cognitivo DA, mas um aluno com DA, nem sempre tem TA.

Segundo Sousa (2014), as dificuldades de aprendizagem, geralmente de natureza transitória, têm por características um desempenho não compatível com a capacidade cognitiva do indivíduo. Dizem de uma dificuldade que ultrapassa a enfrentada por seus colegas de turma, apesar dos esforços para superá-la. Podem ocorrer somente no ambiente escolar ou também no ambiente familiar, inclusive em decorrência de problemas como o uso de drogas, violência, mudanças, problemas emocionais ou efeitos colaterais de medicamentos. Na definição de Sisto as dificuldades de aprendizagem podem ser definidas como um:

[...] Grupo heterogêneo de [perturbações] que se manifestam por meio de atrasos ou dificuldades na leitura, na escrita e no cálculo, em [alunos] com inteligência potencialmente normal ou superior e sem deficiências visuais, auditivas, motoras ou desvantagens socioculturais. Geralmente a dificuldade não ocorre em todas essas áreas de uma só vez e pode estar relacionada a problemas de comunicação, atenção, memória, raciocínio, coordenação adaptação social e problemas emocionais. (SISTO, 2002, p. 193).

As dificuldades de aprendizagem são aquelas em que indivíduos, sem nenhuma condição orgânica ou cognitiva, que justifiquem a não aprendizagem, apresentam atraso ou dificuldade maior em uma ou mais áreas da aprendizagem em relação a seus pares nas mesmas condições. Diversos fatores de natureza emocional, social ou mesmo escolar (como lacunas no processo de alfabetização, por exemplo) podem acarretar tais dificuldades.

Diferente das dificuldades de aprendizagem, os transtornos dizem respeito, necessariamente, a condições orgânicas e/ou cognitivas que interferem na aprendizagem ou no desenvolvimento de determinadas habilidades. Podem ser compreendidos como:

Um grupo heterogêneo de perturbações que se manifestam por dificuldades significativas na aquisição e uso da escuta, da fala, da leitura, da escrita, do raciocínio ou das habilidades matemáticas. Estes transtornos são intrínsecos ao indivíduo, supondo-se não ocorrerem devido à disfunção do sistema nervoso central, e que podem ocorrer ao longo do ciclo vital. Podem existir junto com as dificuldades [...], problemas nas condutas de auto regulação, percepção social e interação social, mas que não constituem por si só, um distúrbio na aprendizagem. Podem ocorrer concomitantemente com outras condições incapacitantes ou com influências extrínsecas, porém não são o resultado dessa condição. (HAMMIL, 1981 *apud* CIASCA, 2003, p. 24).

Os transtornos da aprendizagem decorrem de condições orgânicas ou cognitivas específicas, que podem ser agravadas por condições ambientais (como a falta

de diagnóstico e/ou acompanhamento adequado), afetando o desenvolvimento de habilidades específicas tais como a aquisição da linguagem ou de habilidades matemáticas, ainda que sejam oferecidas as condições adequadas de aprendizagem. Podem ser classificados em dois grandes grupos: os transtornos específicos da aprendizagem e os transtornos gerais do desenvolvimento que afetam a aprendizagem.

Segundo Ohlweiler (2006), os transtornos da aprendizagem originam-se já nos estágios iniciais do desenvolvimento, não sendo, portanto, adquiridos ou decorrentes de estimulação inadequada. São transtornos manifestados por comprometimentos específicos e significativos no aprendizado de habilidades escolares, entre os quais destacam-se: transtornos de leitura (dislexia), transtornos da escrita relacionados à ortografia e à caligrafia (disortografia e disgrafia) e transtornos da matemática (discalculia).

A dislexia é uma desordem neurobiológica que compromete a aquisição e o desenvolvimento da linguagem escrita. Caracteriza-se por dificuldade na precisão (e/ou fluência) no reconhecimento de palavras e baixa capacidade de decodificação e de soletração, resultado de déficit no processamento fonológico, normalmente abaixo do esperado em relação a outras habilidades cognitivas (RODRIGUES; CIASCA, 2016).

A disgrafia refere-se a uma perturbação de tipo funcional que afeta a qualidade da escrita do sujeito, no tocante ao seu traçado ou à grafia. Caracteriza-se pela expressão da escrita abaixo do nível esperado para idade cronológica, inteligência e escolaridade (TORRES; FERNÁNDEZ, 2001).

O Transtorno Específico da Escrita, ou disortografia, é uma alteração na planificação da linguagem escrita e causa transtornos na aprendizagem da ortografia, gramática e redação, apesar de o potencial intelectual e a escolaridade do indivíduo estarem adequados para a idade. Compreende um padrão de escrita que foge às regras ortográficas estabelecidas convencionalmente, que regem determinada língua (YGUAL-FERNÁNDEZ *et al.*, 2010).

Já a discalculia manifesta-se por uma desordem estrutural nas habilidades matemáticas, com origem em desordens genéticas ou congênitas nas partes do cérebro envolvidas na maturação das habilidades matemáticas. A pessoa com discalculia apresenta dificuldades frequentes com os números, confundindo os sinais: +, -, ÷ e x; problemas de lateralidade e falta de senso de direção (norte, sul, leste e oeste); dificuldade com unidades de medida diversas; com contagem; em apreender e recordar conceitos matemáticos, regras, fórmulas, e sequências matemáticas; ati-

vidades que requerem processamento de sequências, tal como etapas na dança, na prática de alguns esportes ou ainda: na leitura, escrita e coisas que sinalizam listas (ROMAGNOLLI, 2008).

Neste ínterim, acrescenta-se que os Transtornos Gerais do Desenvolvimento são aqueles que não são exatamente transtornos da aprendizagem, mas podem dificultá-la em razão de suas características. Entre estes, merecem destaque o Transtorno do Espectro autista (TEA), o Transtorno do Déficit de Atenção (TDA) e o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

Segundo Crochík *et al.* (2009), alunos com dificuldades de aprendizagem tendem a ser rejeitados por parte dos seus professores. Alerta-se, portanto, que os comportamentos menos adequados de alguns alunos e seu aprendizado mais lento podem gerar atitudes desfavoráveis dos professores em relação a estes alunos.

São muitas as hipóteses construídas com a finalidade de justificar a razão, pela qual alguns professores manifestam certa resistência em relação aos alunos com transtornos da aprendizagem ou dificuldades de aprendizagem. Como exemplo, tem-se o sentimento de despreparo ou desconhecimento de como agir em determinadas situações. Esta pesquisa buscou, justamente, propiciar esclarecimentos que possam contribuir na compreensão dos fatores aí implicados, bem como favorecer, por meio da fundamentação teórica apresentada, a formação docente no campo dos transtornos e dificuldades de aprendizagem.

3 METODOLOGIA

Na concepção de Kripka *et al.* (2015), os estudos qualitativos se caracterizam como aqueles que buscam compreender um fenômeno em seu ambiente natural, onde esses ocorrem e do qual fazem parte. Nesse contexto, o investigador revela-se o principal responsável por reunir os dados e informações sobre maneira importantes para a pesquisa. Assim, interessa-se mais pela compreensão de todo o processo, no sentido de apreender legitimamente o objeto de estudo posto, sob a possibilidade de contribuir para a construção de um produto válido e em interlocução com toda a proposta de estudo.

A pesquisa, de natureza qualitativa, foi desenvolvida com profissionais de todos os campi do IFG, perfazendo um total de quatorze unidades, a saber: Águas Lindas, Anápolis, Aparecida de Goiânia, Cidade de Goiás, Formosa, Goiânia, Goiânia Oeste, Inhumas, Itumbiara, Jataí, Luziânia, Senador Canedo, Uruaçu e Valparaíso.

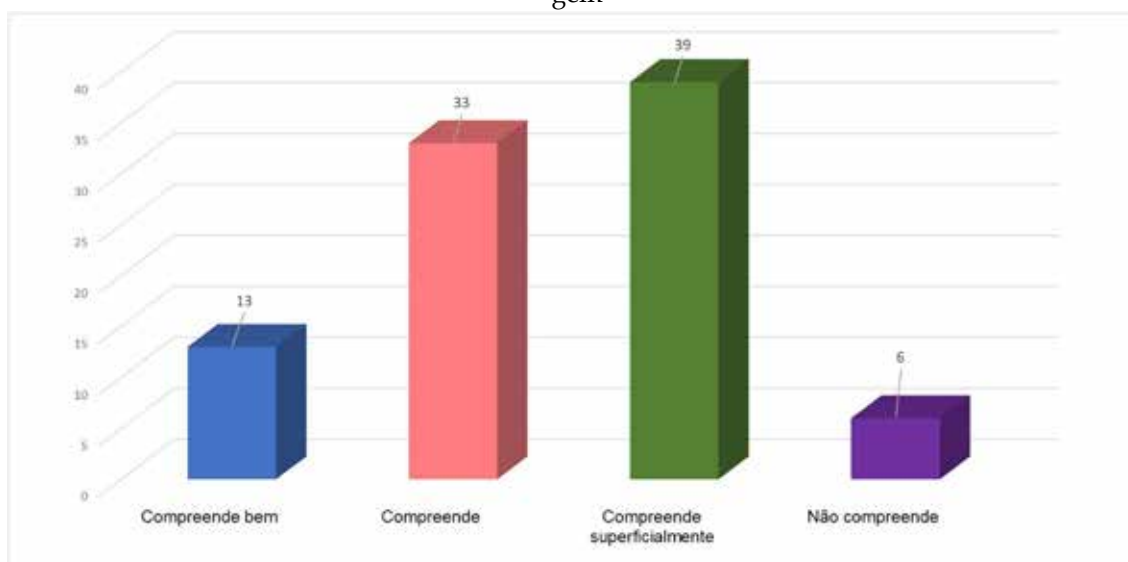
A coleta de dados foi feita por meio de formulário eletrônico do Google Forms, enviados aos sujeitos que, após serem esclarecidos do objetivo da pesquisa e garantia de anonimato, decidiram pela participação. Ao final, participaram da pesquisa 91 respondentes, contando com representantes de todos os campi do IFG, entre servidores docentes e técnicos administrativos, parte deles membros do NAPNE.

A intenção do questionário foi conhecer as percepções e concepções dos professores e membros do NAPNE do IFG, acerca dos transtornos e dificuldades de aprendizagem. Com a finalidade de se identificar o entendimento sobre a diferença entre aqueles, bem como sobre as demandas educacionais deles decorrentes.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Tendo em vista a intenção de investigar como a sistematização do conhecimento dos professores e membros do NAPNE contribui para a construção de estratégias pedagógicas, acerca dos transtornos e dificuldades de aprendizagem, e como ampliam as possibilidades de uma efetiva inclusão dos alunos com NEE no IFG. Uma das questões propostas aos participantes visou identificar a compreensão que eles tinham do conceito de transtornos da aprendizagem e dificuldades de aprendizagem.

Gráfico 1- Compreensão do conceito de transtorno de aprendizagem e dificuldades de aprendizagem



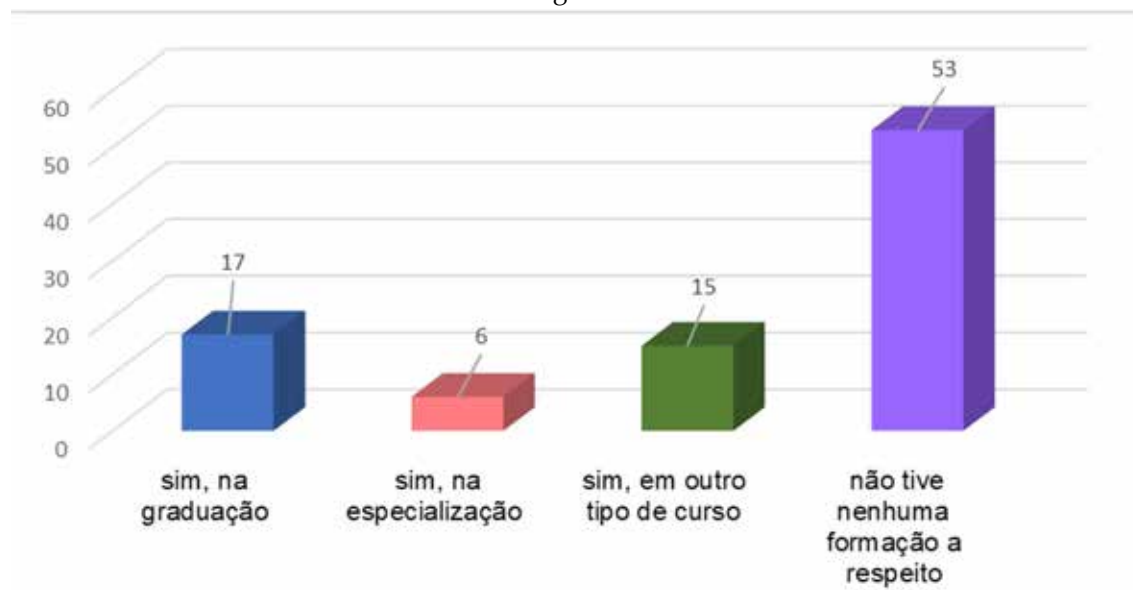
Fonte: Questionários aplicados pela pesquisadora.

Na avaliação dos respondentes, 13 indicaram que compreendem bem tais conceitos, 33 compreendem, 39 compreendem superficialmente e 6 admitem não compreender tais conceitos. Observa-se que de 91 sujeitos, apenas 13 compreendem

bem. Esses 13 representam pouco mais de 14% dos respondentes, o que já demonstra a necessidade de uma melhor formação neste sentido.

Indagou-se ainda aos participantes se tiveram, durante a formação acadêmica, alguma disciplina que apresentou sobre os seguintes temas: Dificuldades de Aprendizagem e Transtornos da Aprendizagem.

Gráfico 2 - Formação acadêmica sobre dificuldades de aprendizagem e transtornos da aprendizagem:

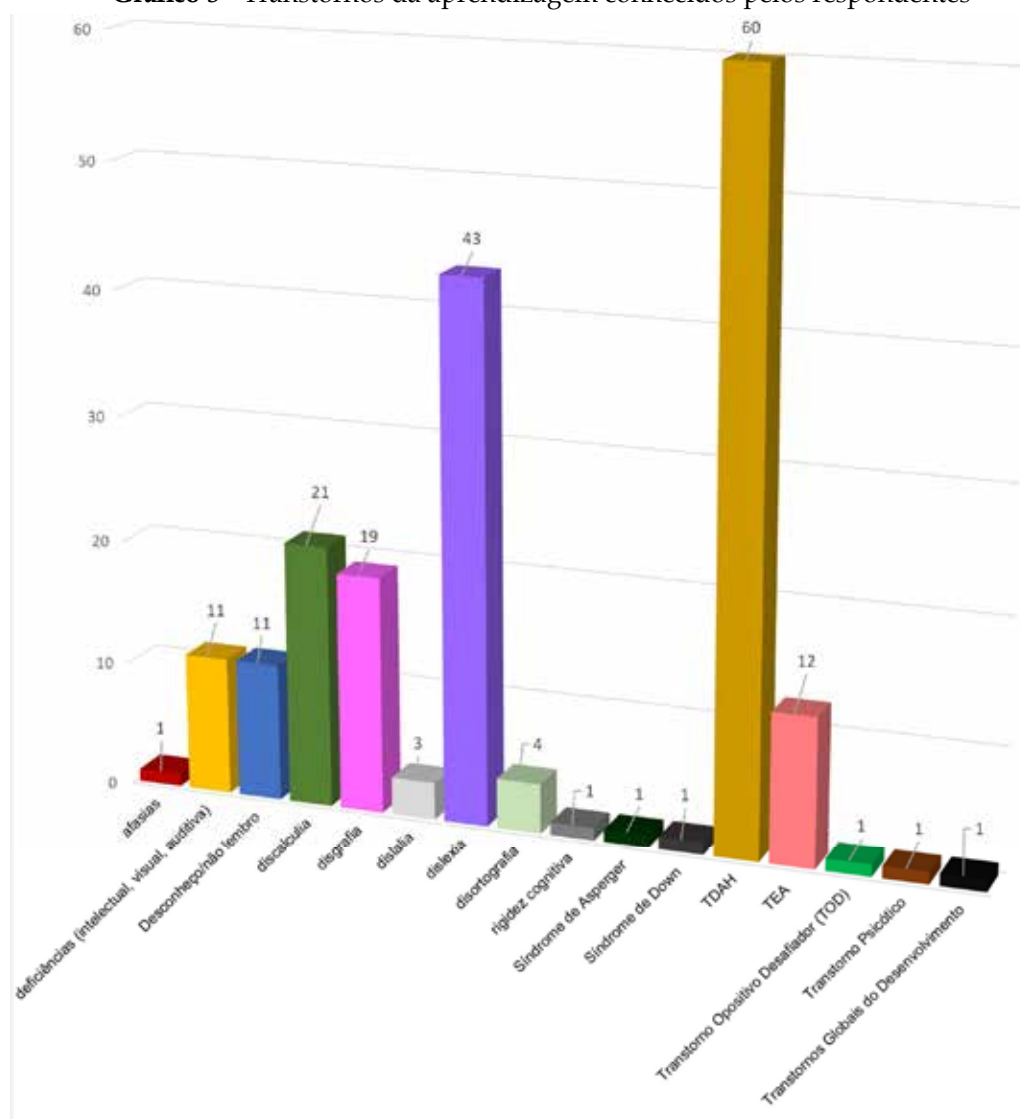


Fonte: Questionários aplicados pela pesquisadora

Quando questionados em que cursos/disciplinas essa formação ocorreu os respondentes citaram: a licenciatura, especializações na área de educação especial/inclusiva, palestras, cursos de extensão na área de educação inclusiva, curso de Psicologia (graduação), entre outros.

Chamou a atenção o fato de que mais da metade dos respondentes (53 indivíduos) não tiveram nenhuma formação a respeito das dificuldades de aprendizagem e transtornos da aprendizagem. Esta lacuna na formação converge com a dificuldade apresentada pelas pessoas em compreender conceitos como dificuldades de aprendizagem e transtornos da aprendizagem, reiterando a necessidade de que sejam ofertadas formações pedagógicas neste campo.

Outro questionamento feito aos participantes, propôs que estes citassem os tipos de DA e TA que conheciam. Buscou-se com esta questão verificar quais os transtornos e dificuldades de aprendizagens mais conhecidos pelos professores. A questão foi aberta, permitindo que cada sujeito apontasse mais de um TA ou DA. Os transtornos/dificuldades citados foram agrupados no gráfico a seguir:

Gráfico 3 - Transtornos da aprendizagem conhecidos pelos respondentes

Fonte: Questionários aplicados pela pesquisadora

Entre os participantes, 11 relataram desconhecer os tipos de TA e DA e outros 11 consideraram como transtornos os diversos tipos de deficiências (intelectual, auditiva, visual). O transtorno mais citado pelos sujeitos foi o TDAH, apontado por 60 (sessenta) participantes. Por se tratar de um transtorno geral do desenvolvimento que afeta e que pode impactar a aprendizagem, observa-se o desconhecimento de 65,9% dos sujeitos sobre o conceito de TA e DA. Entre os transtornos específicos da aprendizagem, os mais citados foram a dislexia (43), discalculia (21), disgrafia (19) e disortografia (4).

Nota-se que, excetuando-se a dislexia, os demais transtornos específicos da aprendizagem não são conhecidos sequer por um terço dos respondentes. Ademais, há certa confusão entre transtornos da aprendizagem, as deficiências e as síndromes

de um modo geral, o que pode trazer algum impacto na aprendizagem, visto que não compreendem necessariamente um transtorno da aprendizagem.

Evidencia-se, portanto, a necessidade de formação nesta área para os professores e profissionais que atuam nos NAPNE do IFG, dadas as lacunas observadas nesta formação e a importância da temática para a atuação docente numa perspectiva inclusiva.

A formação docente é indispensável para que a inclusão escolar se efetive. No entendimento de Costa (2011), esta formação deve contemplar tanto o desenvolvimento da sensibilidade docente em relação à educação inclusiva como também o desenvolvimento da capacidade de planejar de maneira flexível, sob a articulação do ensino às demandas de aprendizagem dos alunos, considerando diversas possibilidades de educacionais.

Para Mantoan (2003), é importante que os professores dominem não só os conteúdos curriculares, mas também os processos de ensino e aprendizagem. Isto é, especializarem-se no “o que”, no “como” e no “para que” se ensina e se aprende. Na concepção da autora, uma educação de qualidade para todos supõe o tratamento das questões relativas ao ensino de pessoas com deficiência na formação geral de educadores, visando minimizar os obstáculos que se interpõem entre a escola regular e esses alunos.

Acredita-se que a formação docente inicial e continuada é fundamental para o processo de inclusão escolar não só do aluno com DA ou TA, como com qualquer outra necessidade educacional específica. Não há como exigir do professor o que ele não tem para oferecer. Assim, para que seja capaz de oferecer uma educação que contemple a diversidade, precisa ser preparado para isto.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As dificuldades de aprendizagem e os transtornos da aprendizagem, apesar de muitas vezes serem tratados como sinônimos, apresentam diferenças que precisam ser consideradas. Enquanto os transtornos estão associados a alguma desordem orgânica, as dificuldades de aprendizagem podem decorrer de inúmeros fatores endógenos ou exógenos, inclusive de natureza temporária (como problemas de natureza familiar, lutos, adaptações, entre outros). Nem toda dificuldade de aprendizagem deriva de algum transtorno, ao passo que nem todo transtorno afeta, necessariamente, a aprendizagem.

Os transtornos específicos da aprendizagem decorrem de alguma desordem orgânica ou cognitiva, que afetam o aprendizado de habilidades específicas, como a aquisição da linguagem ou de habilidades matemáticas. Outros transtornos de natureza mais geral podem também influenciar a aprendizagem, tais como o Transtorno do Espectro Autista e o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade.

A pesquisa realizada com professores e membros do NAPNE do IFG demonstrou que há necessidade de uma melhor formação destes profissionais no campo das Dificuldades e Transtornos da Aprendizagem. Isto posto, evidenciou-se que boa parte dos profissionais não compreendem bem os conceitos de DA e TA, inclusive confundindo-os com deficiências, síndromes e transtornos não específicos diversos.

Considera-se, portanto, de suma importância novas investigações acerca dos TA e DA, no que se refere à formação docente e às estratégias pedagógicas que possam contribuir para o melhor desenvolvimento destes alunos no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

- CIASCA, Sylvia Maria. **Distúrbios de aprendizagem**: proposta de avaliação interdisciplinar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- COSTA, V. A. da. Inclusão de alunos com deficiência: experiências docentes na escola pública. **Revista Debates em Educação**, Maceió, v. 3, n. 5, p. 49-62, jan./jun. 2011.
- CROCHÍK, José Leon *et al.* Atitudes de professores em relação à educação inclusiva. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 29, n. 1, p. 40-59, 2009.
- GIMENEZ, Eloisa H. R. Dificuldade de Aprendizagem ou Distúrbio de Aprendizagem? **Revista de Educação**, Londrina, v. 8, n. 8, p. 78-83, 2005.
- KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de investigaciones UNAD**, Bogotá - Colômbia, n. 14, jul. /dez. 2015.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.
- NUNES, Ana Ignez Belém Lima; SILVEIRA, Rosemary do Nascimento. **Psicologia da Aprendizagem**. 3. ed. Fortaleza: EDUECE, 2015.
- OHLWEILER, L. Transtornos de Aprendizagem: Introdução. *In*: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. **Transtornos de Aprendizagem**: uma abordagem interdisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 127-130.

RODRIGUES, Sônia das Dores; CIASCA, Sylvia Maria. Dislexia na escola: identificação e possibilidades de intervenção. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 33, n. 100, p. 86-97, 2016.

ROMAGNOLLI, Gislene C. **Discalculia**: um desafio na Matemática. São Paulo: Centro de Referência em Distúrbios de Aprendizagem (CRDA), 2008.

SISTO, Fermino Fernandes. Avaliação de dificuldade de aprendizagem: Uma questão em aberto. In: SISTO, F. F.; DOBRÁNSZKY E. A.; Monteiro A. (orgs.). **Cotidiano escolar**: Questões de leitura, matemática e aprendizagem. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 121-141.

TORRES, Rivas; FERNÁNDEZ, Pilar. **Dislexia, Disortografia e Disgrafia**. Lisboa: McGrawHill, 2001.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

YGUAL-FERNÁNDEZ, Amparo *et al.* Avaliação e intervenção da disortografia baseada na semiologia dos erros: revisão da literatura. **Rev. CEFAC**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 499-504, jun. 2010.



CAPÍTULO 7

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA EM PERNAMBUCO DURANTE A PANDEMIA COVID-19

PUBLIC POLICIES FOR BASIC EDUCATION IN PERNAMBUCO DURING PANDEMIC COVID-19

Érima Maria de Amorim
Universidade Federal de Pernambuco-
UFPE
erimaamorimm@gmail.com

André Severino da Silva
Universidade Federal de Pernambuco-
UFPE
andresilvaa31@gmail.com

Cristiane Maria da Conceição
Universidade Federal de Pernambuco-
UFPE
cristiane.crisx2@gmail.com

Dalva Maria da Silva
Universidade Federal de Pernambuco-
UFPE
dalva.mcbio@outlook.com

Gerliny Bezerra de Oliveira
Universidade Federal de Pernambuco-
UFPE
gerliny_oliveira@hotmail.com

Maria Aparecida da Conceição de Lira
Secretaria de Educação de São Joaquim do
Monte-SESJM
lira.mcbio@gmail.com

Marllyn Marques da Silva
Universidade Federal Rural de Pernambuco-U-
FRPE
marllynmsilva@yahoo.com.br

Maria Zélia de Santana
Universidade Federal Rural de Pernambuco-U-
FPE
mzeliasantana@ufpe.br

Ricardo Ferreira das Neves
Universidade Federal Rural de Pernambuco-U-
FPE
ricardo.fneves2@ufpe.br

DOI: 10.46898/rfb.9786558891581.7

RESUMO

O estudo envolveu uma análise de documentos educacionais produzidos durante a pandemia COVID-19, no Brasil e em Pernambuco, visando estabelecer prerrogativas legais para a continuidade dos estudos escolares na Educação Básica. A pesquisa objetivou analisar os textos normatizadores produzidos durante a pandemia COVID-19, no ano de 2020, para a Educação Básica no âmbito do Estado de Pernambuco e seus municípios. A coleta dos dados ocorreu por análise documental de textos educacionais cuja análise envolveu as premissas do ciclo de políticas, apontando para a formalização do Ensino Remoto na Educação Básica, envolvendo maciçamente, a necessidade do uso da Internet e das tecnologias digitais para potencializar as aulas e a colaboração de pais/responsáveis no acompanhamento das atividades remotas em plataformas digitais e grupos em rede social. O estudo apontou que as políticas públicas municipais ainda que não produzidas como um documento legal foram implementadas, seguindo as recomendações das leis federais e estaduais.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Educação Básica. Ensino Remoto. Novas Tecnologias.

ABSTRACT

The present study analyzed the documents produced, on the Pernambuco state and Brazil, during the COVID-19 pandemic for educational purposes, aiming to establish legal prerogatives for the continuity of school studies in Basic Education. Our research aimed to analyze the normative texts produced during the COVID-19 pandemic, in 2020, focused on Basic Education on the Pernambuco state and its cities. The data collection was made through documental analyzes with educational nature, in the light of political cycles, pointing to the need for remote educational system formalization and focusing on basic education, and the use of the internet and digital technologies, besides involvement of the parent/legal guardians monitoring the student's remote activities on the digital platforms and social networking groups. Our search results indicated that public policies, although not officialized as legal documents, were implemented according to the federal and states recommendations.

Keywords: Public Policies. Basic Education. Remote Teaching. New Technologies.

1 INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, mas especificamente a partir do século XX, algumas doenças conseguiram atingir o patamar de pandemias, recebendo destaques internacionais em função do número de óbitos, a exemplo da Gripe Espanhola em 1917, a Gripe de Hong Kong (H3N2) em 1968 e a Gripe Suína (H1N1) em 2009. Atualmente, a pandemia causada pelo Coronavírus (SARS-CoV-2), torna-se uma ameaça global devido a sua rápida disseminação, ocasionando a COVID-19, resultando em adoecimento e morte de milhares pessoas, sem distinção de faixa etária ou classe social (FERGUSON *et al.*, 2020).

Diante de um cenário obscuro, protocolos sanitários emergenciais foram estabelecidos pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e com orientações advindas de cientistas, visando reduzir a rápida proliferação do vírus, a OMS procurava através de notas científicas, esclarecer à população global sobre a necessidade de se permanecer em suas residências, considerando o fechamento de serviços não essenciais, a exemplo, as instituições de educação (OMS, 2020). Essa orientação fez com que houvesse a suspensão das aulas presenciais, temporariamente, cujos países procuraram se adequar a essa nova realidade, propondo atividades de forma remota (ONU, 2020).

No Brasil, as Instituições de Educação Básica e Superior, em todas as suas etapas e modalidades, buscaram aportes técnicos e tecnológicos por meio da Educação a Distância (EaD) ou uso de elementos advindos dessa modalidade de ensino, com divulgação e suporte em rede, cujos estudantes poderiam acompanhar às aulas em tempo real, acessar os conteúdos postados, assistir videoconferências/webinários em plataformas ou através de aplicativos em dispositivo móvel. Considerando a Educação Básica, aos pais ou responsáveis foi orientado que deveriam mediar o processo de aprendizagem dos filhos/alunos, com a supervisão do educador (BRASIL, 2020a).

Nesse viés, a partir da Portaria nº 188/20, o Governo Federal aprova o primeiro texto normativo para o enfrentamento da emergência de saúde pública no país, recomendando que Estados e Municípios deveriam editar Decretos e outros instrumentos legais para o enfrentamento da pandemia COVID-19, incluindo, a suspensão das atividades escolares (BRASIL, 2020a). Nesse bojo, destaca-se também a Lei nº 13.979/20, com orientações sobre o enfrentamento da emergência de saúde pública no país (BRASIL, 2020b) e o Decreto nº 6/20, estabelecendo no país o estado de calamidade pública provocada pela pandemia COVID-19 (BRASIL, 2020c).

Em Pernambuco, o governo homologou o Decreto nº 48.809/20, tratando de medidas temporárias a serem adotadas enquanto durar a pandemia e contempla o campo da educação por meio do Art. 6º-A, determinando a suspensão do funcionamento das instituições de ensino em todo o Estado (PERNAMBUCO, 2020a). Diante disso, o sistema educacional pernambucano mediante a Resolução nº3/20, emitida pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), especifica normas para o ensino remoto e uso de ferramentas de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), diante da suspensão das atividades presenciais (PERNAMBUCO, 2020b).

Nessa direção, vale refletir sobre: quais textos foram apresentados e implementados para a reorganização das práticas educacionais, e que envolvem os alunos da Educação Básica, decorrente do isolamento social em tempos de pandemia? Esta pesquisa objetivou analisar os textos normatizadores produzidos durante a pandemia COVID-19, no ano de 2020, para a Educação Básica no âmbito do Estado de Pernambuco e seus municípios.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Educação Domiciliar: algumas impressões

A expressão Educação Domiciliar deriva do termo “homeschooling” ou “home education” - Estudo em Casa ou Educação em Casa - representando uma modalidade de educação, cujo ensino é realizado no ambiente familiar, sendo executadas e organizadas pelos próprios pais, podendo haver o auxílio de professores particulares (LUZ, 2019; PORTELA, 2016). No Brasil, existe um crescente número de famílias que “optam por retirar seus filhos da escola e ensiná-los em casa, bem como se amplia o movimento em prol da mudança da legislação para a normatização do ensino em casa no país” (BARBOSA, 2016, p. 153).

Em 2019, houve por parte do Governo Federal a interposição de um Projeto de Lei (PL 2401/19), elaborado pelo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos e que, conjuntamente com o Ministério da Educação, estabeleceu normas gerais e condições para que famílias “homeschoolers” possam optar por esse tipo de ensino (RIBEIRO, 2020). Ele dispõe sobre o exercício do direito à Educação Domiciliar, alterava a Lei nº 8.069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente, e a Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na defesa do ensino domiciliar no Brasil, enviado à Câmara dos Deputados pelo Poder Executivo.

Embora haja esforços para a legalização dessa modalidade de educação, em vários locais do país não há um consenso, existindo fatores controversos à sua execução, pois a educação formal ofertada nos espaços escolares visa promover, entre

outros aspectos, a socialização e humanização do indivíduo com experiência de vida em comunidade e, com a aprendizagem e desenvolvimento de aptidões cognitivas e morais necessárias para o exercício pleno da cidadania, condição esta que é limitada na Educação Domiciliar (CASAGRANDE; HERMANN, 2020).

Diante disso, em 2018, o Supremo Tribunal Federal (STF) concluiu inconstitucional esse tipo de modalidade no país, e que os pais não têm direito de tirar seus filhos da escola para ensiná-los exclusivamente em casa. Além disso, essa proposta pode aumentar o tipo de isolamento dentro da família, reduzindo o campo de compartilhamento de convivência e possível privatização parcial da vida social (RIBEIRO, 2020).

2.2 A Tecnologia no Ensino Remoto

As tecnologias digitais sempre foram um aporte positivo para o processo de ensino-aprendizagem-avaliação, em todo mundo. Todavia, passou a ganhar mais notoriedade no campo educacional diante da pandemia COVID-19, que pela necessidade de isolamento social, as escolas precisaram ser, temporariamente, fechadas, e novas estratégias emergenciais educacionais surgiram, visando a continuidade dos estudos escolares (LIRA, 2016).

Essa situação conferiu ao Governo Federal, Estadual e Municipal instituir o “Ensino Remoto”. Esse modelo compreendeu um conjunto de ações que possibilitaram a realização de atividades escolares não presenciais, mediadas por tecnologias digitais por meio de ferramentas de TDIC, a Internet e a videoconferência, aportadas pelos ambientes virtuais de aprendizagem (SILVA, 2003; LEMOS; CUNHA, 2003), sendo recursos educacionais primordiais para a execução das aulas remotas.

À vista disso, a implantação de um modelo de ensino baseado no formato da EaD está estabelecida pela Lei nº 9.394, de 1996 (LDBEN), em seu Art. 80, quando trata sobre o uso da Educação à Distância (EaD), considerando “o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. Contudo, havendo a necessidade da implementação de um ensino não presencial, estará a EaD veiculada aos “canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens” e a “concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas” (BRASIL, 1996, Art. 80, Inc. I e II).

Considerando esse modelo para a Educação Básica na etapa do Ensino Fundamental, sendo este especificamente presencial, poderia adotar o uso da EaD apenas para complementação de atividades escolares e em situações emergenciais. Ao En-

sino Médio não menciona a EaD, mas como representa a etapa final e com ela a possibilidade de progressão dos estudos, visando “a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental” (BRASIL, 1996, Art. 35, Inc. I). Assim, entende-se que seguiria a mesma prerrogativa.

Entretanto, o formato que ora se instala em todas as etapas da educação, denominado de “Ensino Remoto”, não configura um ensino nos moldes da Educação à Distância (EaD), visto que existem prerrogativas legais para a sua funcionalidade, e não contempla diretamente uma proposta da Educação Básica. No entanto, pode ser implantada sobre situações específicas ou adversas (BRASIL, 1996), neste caso, em função da pandemia COVID-19. Assim, o Ensino Remoto, dentro desse quadro, apenas se utilizaria de elementos da EaD para colaborar com a aprendizagem dos estudantes (SILVA, 2003; LEMOS; CUNHA, 2003).

Para tanto, a implantação do Ensino Remoto no país impulsionou, ainda que não intencionalmente, a necessidade de reconfigurações nas relações sociais, educacionais e de trabalho, alterando uma dinâmica familiar e escolar, pautada fortemente num modelo de ensino presencial e não dependente de tecnologias digitais. Além de exigir de parte dos professores, pais/responsáveis, habilidades e competências para ensino e aprendizagem dos conteúdos programáticos solicitados nas atividades on-line (ALLY, 2008; SILVA, 2010; DOWNES, 2013).

2.3 A Educação Básica e o Ensino Remoto: obstáculos e implicações na aprendizagem

Com o surgimento da pandemia COVID-19, houve uma aceleração, estímulo desenfreado e manipulação maciça da Internet e de seus mecanismos para aulas remotas. Nesse cenário, surgiram debates sobre as reais potencialidades do uso da tecnologia digital como um canal para a continuidade do ensino, visto que os alunos em menor condições econômicas teriam dificuldades de acesso ou limitações as TDIC, visto que grande parte da população brasileira não dispõe de recursos financeiros compatíveis para aquisição das ferramentas necessárias os estudos escolares em função da pandemia COVID-19.

Essa realidade prevalece em muitos países, quando assistimos diariamente casos de alunos sem acesso à Internet e ausência de recursos tecnológicos para realizar as atividades escolares ou acadêmicas. A exemplo, um estudante em El Salvador que por não possuir uma Internet de qualidade para acesso à plataforma, precisava subir diariamente em uma árvore para captar melhor o sinal e acompanhar às aulas virtuais (REVISTA PAZES, 2020). Essa situação é bastante similar no Brasil,

no tocante ao acesso à Internet e aos recursos tecnológicos digitais, e está presente no contexto social de muitas famílias, que diante do fenômeno da pandemia COVID-19, foi descortinada.

Diante disso, algumas medidas emergenciais foram tomadas pelo poder público estabelecendo ações para colaborar com o Ensino Remoto, buscando ajudar os estudantes no acompanhamento dos conteúdos e atividades escolares durante o isolamento social. Em razão disso, foram utilizadas de meios físicos (atividades impressas, apostilas e livros) e meios digitais (chips com acesso à Internet, aplicativos, plataforma virtuais, videoaulas, videoconferências e salas virtuais), além da disponibilidade de aulas via canais abertos e televisão (PASSO, 2020).

No Ensino Remoto, coube aos pais/responsáveis à incumbência de se adaptarem a essa nova realidade, estando muito além de acompanhar as atividades diárias encaminhadas pela escola, mas envolviam aspectos instrucionais, técnicos e tecnológicos, estritamente pedagógicos e necessários para ajudar os filhos/alunos na manipulação das TDIC, no acompanhamento dos conteúdos virtuais e como mediadores do processo (MENEZES, 2020; PASSOS, 2020).

Para além desses aspectos sinalizados, outros fatos foram sendo revelados, expondo diante da pandemia, uma realidade que se apresentava por ausência integral de equipamentos digitais na maioria das famílias brasileiras, as quais não possuíam computadores ou televisão com acesso à Internet, havendo ainda apenas um dispositivo móvel com dados limitados a rede e, às vezes, pouco modernos, expondo o desequilíbrio socioeconômico (MENEZES, 2020).

3 METODOLOGIA

A pesquisa envolveu uma abordagem qualitativa procurando compreender as influências que ocasionaram mudanças no contexto dos textos e práticas em consequências de alterações nas políticas educacionais (TRIVIÑOS, 2011), propiciando perceber a individualidade e os múltiplos significados relacionados ao objeto de estudo, mediante uma análise documental, a qual representa uma fonte de informação primária e que ainda não houve uma análise (GIL, 2010).

A coleta de dados envolveu a captação da produção de textos com menção a Educação Básica no período da pandemia em 2020, na esfera federal (Governo Federal, Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação), estadual (Governo de Pernambuco) e dos 185 municípios pernambucanos, divulgados nos sites oficiais das referidas instituições. Porquanto, os documentos que foram produzidos,

mas não estiveram disponíveis nas plataformas para download ou impossibilitados de coletas por outra via digital, não foram considerados para análise e interpretação nesta pesquisa.

A análise dos dados ocorreu por meio do Ciclo de Políticas nos contextos de influência, da produção de textos e da prática para a educação básica no período da pandemia, mediante as ideias apresentadas por Ball (2001, p. 102), considerando que “a maior parte das políticas são falhas e são frágeis (...), algo que pode ou não funcionar”. No quadro 01, a seguir, tem-se os critérios de análise para os textos produzidos durante a pandemia COVID-19.

Quadro 1 - Critérios para análise dos textos normativos em Educação Básica nos diferentes contextos da política.

Contextos	Considerações	Critérios
Influência	Espaço de disputa, negociação e construção dos textos, elaborado por especialistas com diversos saberes. Neste caso, da OMS, cientistas da saúde pública, órgãos de governo e da educação nacional.	Documentos normativos elaborados pela OMS e pelo Governo Federal e Estadual sobre as orientações emergenciais para a Educação Básica, durante a pandemia COVID-19.
Produção de Textos	Textos normativos tratando sobre o ensino remoto durante a pandemia COVID-19. Nele, situam-se os textos produzidos pelo Governo, os Ministérios e órgãos centrais.	Documentos originados pela OMS e no Brasil pelo Governo Federal, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Orientadores de Estados e Municípios para o Ensino Remoto.
Prática	Implementação de textos, na produção dos efeitos, das mudanças e das transformações dos textos originais.	Documentos originados no Estado de Pernambuco e os textos (re)escritos pelos municípios, através das Secretarias Municipais de Educação, mediante as orientações para o Ensino Remoto para a Educação Básica durante a pandemia.

Fonte: Adaptado de Fernandes, 2011, p. 12

Em vista disso, a análise dos textos produzidos voltados para a etapa da Educação Básica passaram a ser o objeto de investigação da referida pesquisa, no sentido de analisar a sua efetivação no Estado de Pernambuco e nos Municípios pernambucanos, durante o ano letivo de 2020.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

No Brasil, verificam-se como base ao contexto da influência, os documentos nacionais emitidos pelo Governo Federal e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), os quais tratam sobre as questões emergências e diretrizes nacionais para o enfrentamento da pandemia. No contexto da produção de textos, os referenciais emergiram na esfera estadual por meio dos textos emitidos pelo Governo de Pernambuco e do Conselho Estadual de Educação. No contexto da prática, as análises dos textos surgiram, a partir das produções orientadoras elaboradas pelos municípios e que fazem relação direta com as ações implementadas pelas escolas.

Nessa direção, alguns municípios, seguindo as orientações governamentais, optaram por usar as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e implementar o Ensino Remoto estabelecidas pelo Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº5/2020, discorrendo sobre “(...) a realização de atividades pedagógicas não presenciais (mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação enquanto persistirem restrições sanitárias” (BRASIL, 2020d). Observou-se pouca variação entre o número de municípios que optaram por estabelecer as aulas por via remota, utilizando da mediação tecnológica, em detrimento àqueles que não utilizaram da TDIC ou outra proposta para a continuidade dos estudos escolares.

Os municípios que aderiram as aulas remotas até junho de 2020, compuseram apenas 53 (29%), e os que não aderiram representaram 61 (33%). Houve ainda em 71 (38%) dos municípios, a inviabilidade em captar as informações na plataforma, já que não havia informes apresentados na área de acesso ou em documentos divulgados no site. Dessa maneira, considerando apenas os locais que não aderiram a proposta e os que não foi possível captá-la, compõe um total de 112 (71%).

As instituições que desejaram dar continuidade aos estudos por meio remoto, utilizaram propostas bastante similares. Além do uso de TDIC para o desenvolvimento das aulas, em algum momento, utilizaram algum meio de contato, transmissão e compartilhamento de informações por tecnologia digital. Ainda houve uso de outras propostas que não aderiram diretamente à mediação tecnológica, utilizando-se de recursos diversos e alternativos para continuar as atividades pedagógicas. Nesse contexto, tem-se o contexto de produção de textos que serviram como base para o estabelecimento do Ensino Remoto no Estado de Pernambuco (quadro 02).

Quadro 2 - Contexto de produção de textos gerais - documentos que influenciam o surgimento de textos nacionais

Data	Documento	Finalidade
30/01/20	OMS	Descreve a COVID-19 como uma pandemia com graves riscos à saúde pública em todos os continentes.
11/03/20	OMS	Caracteriza a disseminação da COVID-19 como pandemia em todos os continentes e recomenda isolamento, tratamento dos casos identificados e distanciamento social.
06/02/20	Lei Federal nº 13.979	Reconhece o documento revisado da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional pela OMS.
20/03/20	Decreto Legislativo nº 6	Reconhece a ocorrência do estado de calamidade pública no país.
28/03/20	Parecer nº 5, CNE	Determina a reorganização do calendário escolar e da possibilidade de atividades não presenciais devido à Pandemia COVID-19.

Fonte: Elaborado pelos autores, a partir dos documentos oficiais.

No **contexto da influência**, os textos internacionais remetem a um ensino mediado por uso de tecnologias digitais, considerando a Educação à Distância (EaD). A EaD é uma proposta de ensino possível e estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Todavia, a sua aplicação não está direcionada a Educação Básica, mas a proposta de cursos em nível de Graduação e Pós-Graduação.

Os elementos técnicos e tecnológicos da EaD acabam por corroborar com a proposta de Ensino Remoto a partir dos recursos digitais, possibilitam a mediação, a transferência e o compartilhamento de informações entre pessoas, utilizando-se da videoconferência, do uso de plataformas e da publicação de documentos, e dos vídeos e das videoaulas, cujo sujeito poderia baixar, ler e acompanhar as atividades da disciplina, mediante acesso à base de dados oportunizada pelas instituições.

Os municípios se apoiaram nas prerrogativas legais e inferiram propostas de um Ensino Remoto, que colaborando com a necessidade de distanciamento e isolamento social, ainda que não intencionalmente, envolvia um ensino em “casa”, na qual as aulas em meio virtual (síncrona com o docente) precisariam de continuidade, a partir das resoluções de atividades a serem realizadas na residência, e que dependeria de um colaborador (pais/responsáveis) do estudante. Nesse contexto, tem-se o contexto de produção de textos que serviram como base para o estabelecimento do Ensino Remoto nos municípios pernambucanos (quadro 03).

Quadro 3 - Contexto de produção de textos gerais – documentos que influenciam o surgimento de textos municipais em Pernambuco

Data	Documento	Finalidade
14/03/20	Decreto Estadual nº 48.809	Determina a suspensão do funcionamento das instituições de ensino em Pernambuco.
19/03/20	Resolução nº3 do CEE/PE	Adota medidas para a educação de atividades extraescolares, enquanto suspenso o funcionamento das instituições de ensino em Pernambuco.
31/05/20	Decreto Estadual nº 49.055	Sistematiza as regras relativas às medidas temporárias para enfrentamento da emergência de saúde pública.
31/05/20	Decreto Estadual nº 49.055	Promove a suspensão de aulas presenciais para a educação básica em Pernambuco.
30/10/20	Decreto Estadual nº 49668	Permite a realização de atividades (gravação e transmissão) para o planejamento pedagógico escolar.

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos documentos oficiais.

No **contexto da produção do texto**, a legislação majorante e que balizou as perspectivas estaduais e municipais foi a Portaria nº 343/20, produzida pelo MEC, a qual orientava a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais durante a pandemia COVID-19, autorizando “(...) em caráter excepcional, a subs-

tituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação (...)” (BRASIL, 2020e, Art. 1º).

A Lei Federal nº 13.979/20, em seu Artigo 3º, orientou entre outros aspectos, para que as instituições de ensino deveriam permanecer fechadas até que se observassem condições de menor risco aos estudantes e funcionários (BRASIL, 2020f). Essa lei foi base para a promulgação do Decreto governamental nº 48.809/2020, sobre as medidas temporárias para enfrentamento do coronavírus, mediante a suspensão do funcionamento de escolas, universidades e outros estabelecimentos de ensino, público ou privados, em Pernambuco (PERNAMBUCO, 2020a).

Diante disso, o Conselho Estadual de Educação de Pernambuco (CEE/PE) estabeleceu a Resolução nº 3/2020, a qual regulamentou o Sistema de Ensino pernambucano, mediante diretrizes para adoção de atividades extraescolares (PERNAMBUCO, 2020b), seguindo o Decreto Estadual nº 48.809/2020, o qual orienta sobre a suspensão do funcionamento das instituições de Educação Básica, enquanto houver necessidade de emergência sobre a pandemia COVID-19, podendo adotar em caráter extraordinário, a oferta e desenvolvimento de atividades e conteúdos escolares, mediadas por tecnologias de forma síncrona (em tempo real) e/ou assíncrona (atemporal) (Pernambuco, 2020a).

Também, a Medida Provisória nº 934/2020, estabeleceu normas excepcionais para o ano letivo da Educação Básica, considerando a situação emergencial de enfrentamento acerca da pandemia, apontando que “O estabelecimento de ensino de educação básica fica dispensado, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar (...)” (BRASIL, 2020f, Art. 1º). Assim, esses textos colaboraram para que outras orientações legais fossem instituídas pelos municípios durante o período letivo escolar, de 2020.

No **contexto da prática**, aparece a produção de textos locais, a exemplo dos municípios de Amaraji e Ribeirão, através do Decreto Municipal nº 33/20 e nº 019/20, respectivamente, o que correspondeu a (1,08%) dos municípios pernambucanos. O Município de Amaraji orientou sobre o reinício das aulas mediante a realização de atividades pedagógicas não presenciais, mediadas ou não por TDIC, enquanto persistirem restrições sanitárias para presença de estudantes nos ambientes escolares. No texto, considera-se, para garantia de igualdade de condições no acesso à educação, que a Secretaria de Educação deverá observar “o planejamento e execução das atividades pedagógicas não presenciais, eventuais dificuldades ou indisponibilidades de meios eletrônicos de comunicação pelos alunos” (AMARAJI, 2020, Pará. 5º).

O Município de Ribeirão orientou sobre o regime especial de atividades escolares não presenciais, para fins do cumprimento do calendário letivo de 2020, instituindo o sistema “Educa Livre” - plataforma que permitiria aos alunos terem acesso a materiais físicos da escola, visando a realização dos exercícios escolares e devolutiva das atividades, além de registro de frequência. Também foi orientado aos docentes, o uso de material específico que busque colaborar na execução das atividades, seja a partir das TDIC ou por propostas sem uso de tecnologias digitais, desde que possam viabilizar o ensino e a aprendizagem dos estudantes (RIBEIRAO, 2020).

Nesse viés, ainda que não foram encontrados textos orientadores em outros municípios, Pernambuco em regime de parceria estende as recomendações específicas para a Educação Básica em todo o Estado. Vale ressaltar que, há municípios como Afogados da Ingazeira que, como outros, não apresentou uma legislação específica para orientação do Ensino Remoto, antes, procurou estabelecer um diagnóstico prévio sobre o cenário dos estudantes no contexto pandêmico, no tocante ao ensino e ao uso da tecnologia, para que posteriormente, houvesse a implementação das aulas remotas, de forma mais acessível.

À vista disso, num panorama geral, alguns municípios utilizaram diretamente a entrega de material impresso, livros didáticos e textos, considerando que muito estudantes não possuíam acesso à Internet, sendo realizada a entrega das atividades nas residências. Em alguns casos, foram disponibilizados a rede social da escola e/ou do docente para esclarecimento de dúvidas, troca de informações e colaboração na resolução das atividades, mediante o WhatsApp, Instagram, Messenger para além de chamadas telefônicas. Algumas instituições escolares, por iniciativa própria, desenvolveram plataformas digitais para acesso pelos estudantes (quadro 04).

Quadro 4 - Algumas propostas produzidas pelos municípios pernambucanos para o Ensino Remoto durante a pandemia da COVID-19

Município	Proposta
Chã de alegria	Programa “Escola em Casa”: atividades e conteúdos didáticos on-line
Escada	“TV Escada Educa”
Garanhuns	Programa “Educar pra Valer”
Gravatá	“Educação Conectada com o Aluno”: acesso as videoaulas - Moodlepmg
Igarassu	“Compartilha Igarassu”: acesso as atividades em formato de PDF para impressão
Iguaraci	“Delivery de Leitura”: distribuição de livros na casa dos estudantes
Itambé	“É Hora de Aprender em Casa”: disponibilização de <i>links</i> para vídeos pedagógicos, jogos didáticos, indicações de leitura e contações de histórias
Ribeirão	“EducaLive” oficina do saber
Santa Cruz do Capibaribe	“Educação Conectada”: videoaulas gravadas
São João	“Videoaulas gravadas” - Portal https://aulas.educacaosaojoao.com.br
São Lourenço da Mata	“Portal Seduc Digital”: com atividades complementares para serem realizadas em casa

Fonte: Elaborado pelos autores.

Por fim, algumas prefeituras disponibilizaram aos estudantes chips e pacote de dados, leitor de tela para acessibilidade aos ambientes virtuais, auxílio das mídias digitais e de aplicativos (WhatsApp, YouTube, Educ). Outras instituições aproveitaram o momento para estimular o espírito solidário com doação de celulares.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observa-se por meio dos textos normativos, seja estadual, sejam municipais no tocante à pandemia, foram influenciados por orientações internacionais e nacionais. Os municípios pernambucanos seguiram as prerrogativas e recomendações do Ministério da Saúde e do Ministério da Educação, suspendendo as aulas presenciais, criando ações estratégicas de atividades pedagógicas direcionadas para o formato remoto, utilizando das TDIC.

Dos municípios pesquisados, apenas 2 (dois) formalizaram no contexto local, produção de textos normativos direcionados para as aulas remotas, com orientações e diretrizes a serem desenvolvidas durante o período emergencial, no ano de 2020. Os demais municípios, não apresentaram ou disponibilizaram nenhum documento orientador para promover a aprendizagem dos estudantes no tocante ao acesso e as condições às aulas.

Ainda que não institucionalizadas, muitas dessas experiências são vistas positivamente no processo de ensino-aprendizagem-avaliação, entretanto, exigiu mudanças comportamentais, sociais e culturais, do ponto de vista da estrutura organizacional dos Sistemas de Educação, do processo de ensino-aprendizagem-avaliação, na formação dos professores e de suas práticas; e uma formação capaz de ins-

trumentalizar todos os profissionais de educação, visando atuar pedagogicamente através das tecnologias digitais.

O ensino remoto ainda que inserido numa realidade da pandemia COVID-19, apresentava elementos desfavoráveis para a sua efetivação como modelo de ensino na Educação Básica, em função de diversas realidades visualizadas, a exemplo de: ausência do professor durante todo processo de ensino-aprendizagem-avaliação; a precariedade, do acesso à Internet, ausência dos instrumentos tecnológicos, ensino sem nenhuma orientação metodológica ou aplicativos de forma desordenada, sobrecarregando o cognitivo de pais e estudantes, levando a uma exaustão contínua, caracterizando uma exclusão digital, nunca visualizada no país.

Além disso, os pais/responsáveis detêm um papel fundamental na efetivação desse formato, ainda que não apresentem um nível de escolaridade superior à do filho ou escolarização suficiente para atuar como apoiadores nesse processo, precisariam atuar como mediadores nesse processo.

Outro ponto envolve a necessidade de atualização dos sites das Secretarias Municipais de Educação, haja vista que as informações podem corroborar à população sobre as ações que estão sendo tomadas ou a serem realizadas, no tocante às aulas e aos processos pedagógicos desenvolvidos, sejam nesse panorama, seja em outras circunstâncias.

REFERÊNCIAS

ALLY, Mohamed. Foundations of Educational Theory for Online Learning. In Anderson, Terry. (org.). **Theory and practice of online learning**. 2. ed. Edmonton, Alberta: Athabasca University Press, 2008. p. 15-44.

AMARAJI. **Dispõe do reinício das aulas, através da realização de atividades pedagógicas não presenciais (mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação) enquanto persistirem restrições sanitárias para presença de estudantes nos ambientes escolares, em decorrência da pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19**. Decreto municipal nº 33, de 10 de junho de 2020. Amaraji: Gabinete do prefeito, 2020.

BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro. Homeschooling no Brasil: ampliação do direito à educação ou via de privatização? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 134, p. 153-168, 2016.

BALL, Stephen. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 2001.

BRASIL. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Casa Civil, 1996.

BRASIL. **Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV)**. Portaria nº 1883 de fevereiro de 2020. Brasília: MEC, 2020a.

BRASIL. **Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019**. Lei Federal nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Brasília: MEC, 2020b.

BRASIL. **Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020**. Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Brasília: MEC, 2020c.

BRASIL. **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**. Parecer nº 5, em 28 de março de 2020. Brasília: MEC, 2020d.

BRASIL. **Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19**. Portaria nº 343 de 17 de março de 2020. Brasília: MEC, 2020e.

BRASIL. **Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a [Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020](#)**. Medida Provisória nº 934 de 1º de abril de 2020. Brasília: MEC, 2020f.

CASAGRANDE, Cledes Antonio; HERMANN, Nadja. Formação e homeschooling: controvérsias, **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-16, 2020.

DOWNES, Sthepen. **The Resurgence of Community in Online Learning**. Disponível em: <http://halfanhour.blogspot.co.uk/2013/05/moocresurgence-of-community-in-online>. Acesso em: 29 maio 2020.

FERGUSON, Neil *et al.* **Report 9: Impact of non-pharmaceutical interventions (NPIs) to reduce COVID19 mortality and healthcare demand**. Disponível em: <https://www.imperial.ac.uk/mrc-global-infectious-disease-analysis/covid-19/report-9-impact-of-npis-on-covid-19/>. Acesso em: 29 maio 2020.

FERNANDES, Preciosa. **O currículo do ensino básico em Portugal: políticas, perspectivas e desafios** Porto: Porto Editora, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LEMOS, André; CUNHA, Paulo. **Olhares sobre a Cibercultura**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

LEMOS, André Luiz Martins. As estruturas antropológicas do ciberespaço. **Textos de Cultura e Comunicação**, Salvador, n. 35, p. 12-27, jul. 1996. Disponível em: ht-

[tps://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/lemos/estrcy1.html](https://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/lemos/estrcy1.html). Acesso em: 11 jun. 2021.

LIRA, Bruno Carneiro. **Práticas Pedagógicas para o século XXI: a sociointeração digital e o humanismo ético**. Petrópolis: Vozes, 2016.

LUZ, Vaniele Medeiros da. Entre o homeschooling e a frequência escolar: aspectos jurídicos. **Revista Jurídica da Universidade do Sul de Santa Catarina**, Santa Catarina, v. 9, n.18, p. 1-14, 2019.

MEZENES, Bruno. **Em Minas gerais, 700 mil alunos devem ficar sem acessar aulas remotas**. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/cidades/em-minas-gerais-700-mil-alunos-devem-ficar-sem-acessar-aulas-remotas-1.2326670>. Acesso em: 29 maio 2020.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Cobertura da ONU News sobre a Covid-19**. Disponível em: <https://news.un.org/pt/events/coronavirus>. Acesso em: 20 de março de 2020.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **OMS declara emergência de saúde pública de importância internacional por surto de novo coronavírus**. Disponível em: [https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6100:oms-declara-emergencia-de-saude-publica-de-importancia-internacional-em-relacao-a-novo-coronavirus&Itemid=812#:~:text=30%20de%20janeiro%20de%202020,de%20Import%C3%A2ncia%20Internacional%20\(ESPII\)](https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6100:oms-declara-emergencia-de-saude-publica-de-importancia-internacional-em-relacao-a-novo-coronavirus&Itemid=812#:~:text=30%20de%20janeiro%20de%202020,de%20Import%C3%A2ncia%20Internacional%20(ESPII)). Acesso em: 20 de março de 2021.

PASSO, Úrsula. **Professores, pais e entidades procuram Justiça contra obrigatoriedade do ensino remoto**. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/05/professores-pais-e-entidades-procuram-justica-contr-obrigatoriedade-do-ensino-remoto.shtml>. Acesso em: 29 maio 2020.

PORTELA, Marcelo de Barros. Homeschooling: a educação domiciliar como uma alternativa à escola convencional, **Ensaios Pedagógicos, Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET**, Paraná, n. 11, p. 16-34, 2016.

PERNAMBUCO. **Regulamenta, no Estado de Pernambuco, medidas temporárias para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus, conforme previsto na Lei Federal nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020**. Decreto Estadual nº 48.809, em 14 de março de 2020. Pernambuco: ALEPE, 2020a.

PERNAMBUCO. **Regula, no âmbito do Sistema de Ensino do Estado de Pernambuco, a adoção de atividades extraescolares, enquanto suspenso o funcionamento de instituições de Educação integrantes do Sistema de Ensino do Estado de Pernambuco, na forma do Decreto Estadual nº 48.809, de 14.03.2020, e dá outras providências**. Resolução CEE/PE Nº 3, de 19 de março de 2020. Pernambuco: ALEPE, 2020b.

RIBEIRO, Adalberto Carvalho. Homeschooling e controvérsias: da identidade à pluralidade – no drama da socialização, **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-22, 2020.

RIBEIRÃO. **Dispõe sobre o regime especial de atividades escolares não presenciais no âmbito da rede municipal de ensino do município de Ribeirão/PE, para fins de cumprimento do calendário efetivo de 2020, como medida de prevenção e combate ao contágio do coronavírus (COVID-19)**. Decreto municipal nº 019 de 06 de maio de 2020. Ribeirão: Procuradoria Geral do Município, 2020.

REVISTA PAZES. Sem internet em casa, estudante sobe em árvore para captar o sinal e assistir aulas on-line. Disponível em: <https://www.revistapazes.com/sem-internet-casa-aulas-online/>. Acesso em: 29 maio 2020.

SILVA, M. **Educação On-line: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. São Paulo: Loyola, 2003.

SILVA, Maria Luiza Rocha da.; MERCADO, Luiz Paulo Leopoldo. A interação professor-aluno-tutor na educação on-line, **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 4, n. 2, p. 183-209, 2010.

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2011.



CAPÍTULO 8

FAZENDO ARTE NA INFÂNCIA: CONHECENDO ARTISTAS E O CONTEXTO DA CRIAÇÃO

*MAKING ART IN CHILDHOOD: KNOWING ARTISTS
AND THE CONTEXT OF CREATION*

Wellington Rodrigues dos Reis Edmundo
Rede Pública Municipal de Ensino de Hidrolândia/Goias
wellingtonedmundo@gmail.com

Débora Rodrigues de Almeida
Rede Privada de Ensino de Goiânia/Goias
deboraa_almeida@hotmail.com

DOI: 10.46898/rfb.9786558891581.8

RESUMO

Esse trabalho configura-se em um estudo de caso desenvolvido nas atividades curriculares da disciplina de “Estágio em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental III e IV”, do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Goiás. Seu objetivo é problematizar as experiências e vivências realizadas pelos pesquisadores ao longo do estágio curricular obrigatório, tendo sido eleito como locus de desenvolvimento o agrupamento “E” (crianças de 4 anos) de um Centro Municipal de Educação Infantil do município de Goiânia/Goiás. O projeto teve como tema as artes plásticas na educação infantil, e seu desenvolvimento buscou auxiliar as crianças da educação infantil a desenvolver e a ampliar sua visão de mundo, seu senso crítico e seu olhar estético. O desenvolvimento do projeto/pesquisa oportunizou aos pesquisadores a ressignificação de conceitos e concepções relacionados a aprendizagem e ao desenvolvimento infantil, possibilitando as crianças a vivência de práticas educativas alicerçadas na pluralidade didático-pedagógica.

Palavras-chave: Aprendizagem, Educação Infantil, Artes Plásticas.

ABSTRACT

This work is configured in a case study developed in the curricular activities of the subject “Internship in Early Childhood Education and Early Years of Elementary School III and IV”, of the Pedagogy course, Faculty of Education, Federal University of Goiás. Its objective is to problematize the experiences and experiences carried out by researchers during the mandatory curricular internship, having been chosen as the locus of development the group “E” (4-year-old children) of a Municipal Center for Early Childhood Education in the city of Goiânia/Goiás. The project had as its theme the visual arts in early childhood education, and its development sought to help children in early childhood education to develop and broaden their worldview, their critical sense and their aesthetic look. The development of the project/research gave researchers the opportunity to re-signify concepts and conceptions related to learning and child development, enabling children to experience educational practices based on the didactic-pedagogical plurality.

Keywords: Learning, Early Childhood Education, Plastic Arts.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente trabalho estruturou-se inicialmente, em elemento integrante das atividades curriculares da disciplina de “Estágio em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental III e IV”, do curso de Pedagogia, da Faculdade de

Educação, da Universidade Federal de Goiás. Configura-se em um artigo acadêmico que problematiza as experiências e vivências realizadas pelos pesquisadores ao longo do ano, por meio do estágio curricular obrigatório, tendo sido eleito como locus de desenvolvimento o agrupamento “E” (crianças de 4 anos) de um Centro Municipal de Educação Infantil do município de Goiânia/Goiás.

O desenvolvimento humano, a aprendizagem e as múltiplas formas de linguagem são construídos a partir do contato do indivíduo com o meio. A instituição de educação infantil, por ser um espaço educativo e social, deve oferecer às crianças atendidas atividades que proporcionem a interação e a construção do conhecimento e da linguagem em suas diversas expressões. Nesse sentido, os RCNEI (1998) defendem a qualidade de atendimento e educação para as crianças de 0 a 5 anos, por meio das múltiplas linguagens.

Observamos, contemporaneamente, a existência de concepções equivocadas presentes, de forma enfática, na sociedade e em muitas instituições de ensino que consideram como linguagem apenas as habilidades relacionadas à escrita e a oralidade. Devemos compreender que linguagem são sistemas de representação, de comunicação e de expressão de idéias, sentimentos e culturas. Assim, para proporcionar à criança uma formação integral as instituições de educação infantil devem pautar suas ações educativas considerando múltiplas linguagens existentes.

Trabalharemos no projeto de ação pedagógica a linguagem caracterizada pelas Artes Plásticas. Temos como principal objetivo, com o desenvolvimento desse projeto, possibilitar, através das Artes plásticas, vivências e experiências que ampliem e desenvolvam o senso crítico e o olhar estético das crianças da educação infantil no sentido de resgatar a relação do homem e as suas diversas formas de linguagem.

2 ARTES PLÁSTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

Após a realização de leituras, problematizações e reflexões sobre a importância e o papel da educação infantil, no processo de formação da criança ao longo do tempo e do espaço no Brasil, iniciou-se as atividades práticas na instituição de ensino no campo de estágio.

Assim, durante o primeiro semestre realizou-se observações participativas, com o objetivo de conhecer e interagir com as crianças, a professora regente e a auxiliar de atividades educativas do agrupamento. As observações participativas possibilitaram o conhecimento e a observação in loco da estrutura física da instituição, suas práticas pedagógicas e as necessidades, interesses e curiosidades expressadas

pelas crianças. Esse momento se constituiu em um rico laboratório de conhecimento e aprendizagem, por meio do qual compreendeu-se, de forma prática, as diversas concepções e epistemologias aprendidas e apreendidas no decorrer da formação acadêmica teórica.

Segundo o PPP da instituição e informações da professora regente encontravam-se matriculadas no agrupamento 25 crianças, porém observou-se que, geralmente, estavam presentes nos dias de observação, em média, 19 crianças, sendo que houve um revezamento, não intencional, de aproximadamente 25% do número de crianças freqüentes nesses dias.

O primeiro contato com a instituição campo, foi destinado a apresentação da equipe pedagógica e administrativa, bem como os diversos espaços e ambientes educativos do CMEI, tendo por objetivo o contato direto com os espaço físico, e com as ações educativas que são realizadas/ desenvolvidas no mesmo. Dessa forma, foi possível conhecer os agrupamentos (B, C, D, E, F) organizados pela/na instituição conforme a idade cronológica das crianças, e os diversos ambientes físicos e pedagogicos do CMEI. Após a realização da visita foram definidos os grupos de trabalho, e os agrupamento que seria acompanhado durante o ano pelos diferentes grupos de estagiários. Sendo o agrupamento “E” escolhido para o desenvolvimento de nossas observações e ações.

A primeira observação participante foi acompanhada, inicialmente, de um pequeno distanciamento entre os pesquisadores e as crianças. Porém, à medida que pesquisadores e alunos forma se conhecendo, foi possível estabelecer laços de confiança e reciprocidades que possibilitaram aos pesquisadores conhecer um pouco mais da turma. Durante as observações participativas observou-se que as crianças se interessavam muito pelas atividades artísticas de desenho e pintura propostas pela professora, realizando-as com entusiasmo, interesse e dedicação.

Dessa forma, após as observações, as leituras e análises do PPP do CMEI e das reflexões, contextualizações e problematizações dos dados e informações coletados, constatou-se que a arte seria uma temática interessante e necessária para ser trabalhada com o agrupamento. Assim, a partir de tais reflexões elegeu-se para, o Projeto de Ação Pedagógica, o tema: “Artes Plásticas na Educação Infantil”.

Nessa premissa partimos das hipóteses de que, segundo estudos realizados em Barbosa (1998) e nos Referencias Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998), o trabalho com Artes Plásticas na educação infantil possibilita: 1) às crianças vivências e experiências que as auxiliam em seu processo de desenvolvimento

físico, cognitivo, motor, afetivo, emocional, psíquico e social; 2) ao professor a construção de um trabalho que pode auxiliar o aluno a desenvolver a sua criatividade, imaginação, percepção e a realização de análises críticas da realidade.

Assim, buscou-se por intermédio do desenvolvimento do projeto compreender de que forma as Artes Plásticas podem auxiliar as crianças da educação infantil a desenvolver e a ampliar sua visão de mundo, seu senso crítico e seu olhar estético.

O projeto teve como principais objetivos: possibilitar, através das Artes Plásticas, vivências e experiências para ampliar e desenvolver o senso crítico e o olhar estético das crianças da educação infantil, além de suas diversas formas de linguagem; reconhecer as Artes Plásticas como documento histórico, proposta metodológica educacional, recurso didático-pedagógico e fonte de análise e compreensão sociocultural; refletir e problematizar acerca da importância das produções artísticas do País e do nosso Estado, para a construção da cultura e da identidade nacional brasileira; conhecer a vida, obras e as técnicas de artistas plásticos nacionais e/ou goianos, e problematizar sua importância na/para história de Goiás e do Brasil; proporcionar às crianças o desenvolvimento do olhar estético, o estranhamento, a experimentação, a observação, a contextualização e a atribuição de novos sentidos e significados relativos a diferentes obras artísticas; possibilitar à criança compreender a arte como área do conhecimento humano social e historicamente construído, desmistificando, assim, a visão sociocultural da arte como algo sacro e inacessível; possibilitar às crianças da educação infantil a vivência da proposta triangular para o ensino dos conceitos de artes, promovendo momentos de apreciação, leitura, análise, contextualização, problematização e releitura de obras artísticas.

Após a leitura do Projeto Político Pedagógico do CMEI (2014), observou-se que o PPP da instituição foi escrito com base em diversos documentos que orientam as ações e as atividades da Educação Infantil no Brasil, dentre eles, a Lei de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e as DCNEI (2010, p.16), que dizem:

[...] As propostas pedagógicas na educação infantil devem respeitar os seguintes princípios: Éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Constatou-se também que o CMEI atribui à arte um papel de grande importância e de significação no processo aprendizagem e de desenvolvimento das crianças atendidas. As Artes Plásticas possibilitam às crianças vivências éticas, políticas

e estéticas, possibilitam-lhes também, de acordo com as DCNEI (2009), os RCNEI (1998) e Barbosa (1998), o resgate da relação do homem com a natureza, o desenvolver da linguagem, das expressões, contextualizações, análises, problematizações e intervenções ativas na sociedade e na cultura.

As regências realizadas ao longo do desenvolvimento do projeto foram embasadas na proposta triangular para o ensino de artes, sendo trabalhado em cada aula um artista goiano e/ou brasileiro. O trabalho com Artes Plásticas na Educação Infantil que tem como método de ensino a proposta triangular possibilita à criança uma aprendizagem significativa, contato com a cultura, e o desenvolvimento de suas potencialidades e habilidades básicas.

Para uma melhor compreensão da importância da Proposta Triangular no trabalho com a arte-educação, torna-se necessário a realização de uma breve reconstrução histórica de sua criação, bem como da contextualização de seus objetivos e métodos.

A Proposta Triangular para o Ensino de Artes foi sistematizada pela professora Ana Mae Barbosa na década de 1980 e desenvolvida entre os anos de 1987 a 1993 no Museu de Arte Contemporânea, da Universidade de São Paulo, por uma equipe composta por doze arte-educadores.

Segundo Carvalho (2007, p. 34), a equipe que desenvolveu o projeto:

[...] explorava a leitura de obras de arte do acervo do museu com crianças, adolescentes e adultos sem conhecimentos de arte. Essa experimentação possibilitou sistematizar a metodologia, apresentada como tal em 1991, na obra *A imagem no ensino da arte* [...].

A proposta triangular nasceu da necessidade de criação de uma concepção pós-moderna de ensino e prática em artes que estivesse ligada à realidade socio-cultural contemporânea. Ela configura-se hoje na principal referência para o ensino de artes em nosso país. Essa proposta procura englobar ao mesmo tempo diversos aspectos do processo de ensino e aprendizagem tais como: leitura, análise, interpretação e recriação.

De acordo com Barbosa (1998), na Proposta Triangular, a construção do conhecimento em Artes ocorre por meio da integração da tríade: experimentação, codificação e a informação. Propõe, assim, que o ensino em artes seja elaborado embasado no tripé composto pela leitura, contextualização e releitura de uma manifestação artística.

A leitura da obra de arte tem como principal objetivo interpretar a obra artística. A análise não parte da concepção de certo ou errado, visto que ela se baseia na ampliação e descoberta da criticidade dos alunos. Durante o processo de leitura da imagem o educador deve sempre partir de uma abordagem investigativa e problematizadora. Dessa forma, o professor deve respeitar as interpretações, análises e opiniões dos alunos sem crítica ou julgamento.

O educador deve sempre lembrar que não é dono do saber, da verdade e do conhecimento e que deve estimular e respeitar a autonomia e opinião dos educandos. A contextualização consiste em inter-relacionar a obra artista, com a história da arte, a sociedade e cultura na qual abra foi criada e a sociedade do tempo presente. Assim, a contextualização busca relacionar a obra de arte, a bibliografia do artista, a sociedade e o seu contexto cultural.

O fazer artístico baseia-se em estimular os alunos a realizar a releitura da obra artística analisada. A releitura não deve ser vista como cópia, mas, como interpretação, transformação e criação, o professor deve estimular o aluno a desenvolver seu potencial criativo. Dessa forma, espera-se que o fazer artístico proporcione uma vivência e experiência durante toda a produção tornando o processo de ensino/aprendizagem completo e significativo para os educandos aplicando, na prática, os conceitos estéticos e poéticos abordados durante a leitura e contextualização.

Barbosa (1998, p. 18) ainda esclarece que

[...] apreciar, educar os sentidos e avaliar a qualidade das imagens produzidas pelos artistas é uma ampliação necessária à livre-expressão, de maneira a possibilitar o desenvolvimento contínuo daqueles que, depois de deixar a escola, não se tornam produtores de artes. Através da apreciação e da decodificação de trabalhos artísticos, desenvolvemos fluência, flexibilidade, elaboramos e originalidade – os processos básicos da criatividade. Além disso, a educação da apreciação é fundamental para o desenvolvimento cultural do país. Este desenvolvimento só acontece quando uma produção artística de alta qualidade é associada a um alto grau de entendimento desta produção pelo público.

Dessa forma, o trabalho com arte-educação deve respeitar as diversidades e pluralidades sociais, culturais, biológicas e psíquicas, bem como as diversidades de interpretações e leituras da arte. Cabe, então, ao professor trabalhar manifestações artísticas locais de também de diferentes grupos.

Barbosa (1998, p. 16) argumenta que:

Através das artes temos a representação simbólica dos traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam a sociedade ou o grupo social, seu modo de vida, seus sistemas de valores, suas tradições e crenças. A arte, como uma linguagem presentacional dos sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagem, tais como as

linguagens discursiva e científica. Não podemos entender a cultura de um país sem conhecer sua arte. Sem conhecer as artes de uma sociedade, só podemos ter conhecimento parcial de sua cultura. Aqueles que estão engajados na tarefa vital de fundar a identificação cultural não podemos alcançar um resultado significativo sem o conhecimento das artes. Através da poesia, dos gestos, da imagem, as artes falam aquilo que a história, a sociologia, a antropologia etc., não podem dizer sozinhas não são capazes de decodificar nuances culturais. Dentre as artes, a artes visuais, tendo a imagem como matéria-prima, torna possível a visualização de quem somos, onde estamos e como sentimos. A arte na educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento. Através das artes é possível desenvolver a percepção e a imaginação, aprender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. “Relembrando Fanon”, eu diria que a arte capacita um homem ou uma mulher a não ser estranho em seu meio ambiente nem estrangeiro no seu próprio país. Ele supera o estado de despersonalização, inserindo o indivíduo no qual ao qual pertence.

Podemos considerar a arte como um importante núcleo de investigação, compreensão e identificação da cultura de uma sociedade. Através da arte, o professor pode possibilitar ao aluno o desenvolvimento da sua criatividade, imaginação, percepção, análise crítica da realidade. Por meio da arte o indivíduo pode compreender de forma crítica as relações políticas, econômicas e interpessoais de uma sociedade e modificar a realidade analisada e apreendida.

As leituras e análises de obras de arte permitem ao indivíduo o desenvolvimento da capacidade de analisar e avaliar de forma crítica as imagens e propagandas disseminadas diariamente pelos recursos midiáticos. A criança passa a compreender assim que as imagens transmitem às pessoas ideais, pensamentos, opiniões e mensagens, que necessitam ser analisadas, compreendidas e problematizadas.

A lei de DCNEI (2009, p.99), ainda nos esclarece sobre o trabalho pedagógico na Educação Infantil e sua ampla relação com as diferentes linguagens, donde se inclui as Artes, dentre outros:

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática musical;

III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;

IV - recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;

V - ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;

VI - possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;

VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;

VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;

IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

X - promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;

XI - propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;

XII - possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

Parágrafo único - As creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências.

A Arte Plástica possibilitam à criança da educação infantil conhecer, refletir e integrar-se com manifestações culturais e artísticas diversas, possibilitando-lhe conhecer a si mesma, ao outro e ao mundo, a reconhecer e a respeitar as diferenças pessoais e as diversas manifestações culturais e artísticas existentes.

Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas em Artes Plásticas, embasadas na proposta triangular, possibilitam à criança realizar leituras, análises, contextualizações, problematizações e releituras de obras artísticas, desenvolver e aguçar sua curiosidade, questionamento e autonomia, possibilitando-lhe contatos com diferentes formas de linguagem e expressão. Visto que a arte é uma forma de verbalização e exteriorização de pensamentos, sentimentos, imaginários e subjetividade humana.

Segundo o PPP do CMEI (2014) a instituição buscará em suas ações e projetos promover atividades que instiguem a curiosidade, da criança. Cabe assim à instituição desenvolver “[...] atividades desafiadoras, questionando, e propondo pesquisas, através do envolvimento e participação das famílias” (PPP, 2014, p.41). Dessa forma, as atividades desenvolvidas na instituição serão mediadas pelas professoras e auxiliares e vivenciadas pelas crianças, por meio de projetos coletivos e específicos a cada agrupamento. Tais atividades, segundo o PPP (2014), buscam promover

o desenvolvimento da criança em diferentes aspectos. São descritas no documento diversas atividades que possibilitam à criança seu desenvolvimento integral, porém destacamos no nosso projeto as atividades ligadas à arte, que propõem, “[...] apreensões artísticas (músicas, artes plásticas, artes cênicas)” (PPP, 2014, p. 41).

Dessa forma, acredita-se que o desenvolvimento do projeto de ação pedagógica “Artes Plásticas na Educação Infantil”, poderia auxiliar a instituição campo no processo do educar e cuidar das crianças atendidas, visto que visa o desenvolvimento dos sujeitos de forma global e integral, oferecendo-lhes experiências, conhecimentos e vivências que os auxiliarão a atuar de forma ativa e participativa na sociedade e na cultura. Assim, esse projeto se justificou pela importância do seu tema, dos seus objetivos e das suas contribuições para o desenvolvimento infantil.

As regências foram, então, pensadas em seus diferentes temas, conforme a Proposta Triangular, de modo a possibilitar às crianças uma aprendizagem significativa, contato com a cultura, e o desenvolvimento de suas potencialidades e habilidades básicas.

O desenvolvimento do Projeto iniciou-se com o tema “História da Arte: movimentos e transformações”. Realizamos uma roda de conversa sobre o tema da aula, buscando detectar os conhecimentos prévios das crianças sobre o que elas entendiam por Arte, História da Arte e as diversas expressões artísticas ao longo da história da humanidade.

A aula teve como objetivos gerais – 1) Reconhecer a arte como um sistema simbólico intimamente relacionado às experiências e representações dos indivíduos e da coletividade; 2) Elaborar opiniões referentes à produção artística e ao patrimônio histórico e artístico, relacionando-as à história, sociedade, política e cultura do país; 3) Compreender a história da arte e suas transformações ao longo do tempo e da história; 4) Possibilitar as crianças através do reconto da história da Arte, vivências e experiências que ampliem e desenvolvam seu senso crítico e olhar estético no sentido de resgatar suas identidades sócio históricas; 5) Trabalhar os conceitos relacionados à arte de forma crítica, dialogada e interativa. E como objetivos específicos – 1) Promover momentos de ensino e aprendizagem em que as crianças sejam incentivadas a questionar e problematizar os conteúdos trabalhados em sala de aula; 2) Compreender a história da arte como um elemento de fundamental importância para a compreensão crítica da sociedade e da cultura contemporânea; 3) Promover momentos educativos que auxiliem as crianças a compreenderem, respeitarem e valorizarem as manifestações artísticas em seus diferentes segmentos e épocas; 4)

Identificar e sanar as dificuldades apresentadas pelas crianças no processo de construção e assimilação dos conceitos propostos durante a regência.

Durante a regência foi apresentado às crianças, de forma didática, por meio do uso de figuras ampliadas e imagens reproduzidas na televisão da sala, a história da arte; as diversas expressões e manifestações artísticas ao longo do tempo e da história, e a importância da arte como uma forma de expressão, interação e comunicação dos indivíduos.

Foi apresentado expositivamente, em forma de pequena história, e mostrado de forma concreta obras de arte que identificavam transformações no tempo e nos diferentes espaços e deixamos as crianças comentarem sobre o tema apresentado.

Em seguida, as crianças foram organizadas sentadas nas mesinhas da área de convivência e orientadas a desenhar, com base na observação de modelo, por meio do material disponibilizado. Primeiro elas deveriam representar as imagens mostradas sobre o “tempo das cavernas”, usando lixas de parede e giz de cera, depois, fizeram marcas, na forma de impressão, das mãos e de outras partes do corpo usando tinta e papel.

Fotografia 1 - Atividade da Aula História da Arte: movimentos e transformações



Fonte: Arquivo dos pesquisadores

As crianças explicaram o que representaram por meio do desenho para registro em anexo aos desenhos produzido. Os trabalhos foram expostos e, no final do encontro, foram recolhidos para compor o arquivo de produção do projeto em desenvolvimento.

Ao final da aula foi realizada uma roda de conversas por meio da qual promoveu-se momentos de reflexões e perguntas referentes à regência desenvolvida, por meio da participação das crianças, das respostas obtidas e das contextualizações realizadas pode-se constatar que os objetivos da aula foram alcançados com êxito, e que as crianças conseguiram aprender e apreender de forma crítica a história da arte, sua evolução ao longo da história e sua importância para a humanidade.

Fotografia 2 - Atividade da Aula História da Arte: movimentos e transformações



Fonte: Arquivo dos pesquisadores

Na sequência do desenvolvimento do Projeto foi escolhido o primeiro artista brasileiro a ser trabalhado com as crianças, e o tema trabalhado foi: “Cândido Portinari, Pintando o Brasil”. Primeiramente refletiu-se com as crianças acerca do tema trabalhado anteriormente, procurando assim elencar os pontos positivos e negativos de nossa intervenção. Em seguida, foi apresentado a História de Cândido Portinari para as crianças, refletindo com elas os pontos principais de sua vida, e obras mais importantes.

As crianças conheceram, por meio de imagens em impressão ampliadas as obras de Portinari, onde foram levadas a refletir sobre suas características, as informações que elas transmitem, problematizando os aspectos de nossa sociedade e cultura, buscando atingir os seguintes objetivos – 1) Conhecer, compreender e analisar os fundamentos artísticos. Apreciar o objeto estético e suas diversas linguagens; 2) Utilizar a linguagem como meio e expressão, comunicação e informação; 3) Identificar e relacionar as diferentes funções da arte; 4) Compreender e analisar as contribuições de Cândido Portinari para o movimento artístico, para a sociedade e para a cultura nacional e internacional; 5) Compreender as contribuições das obras de Cândido Portinari para a compreensão da sociedade e da cultura brasileira; 6)

Identificar e refletir sobre as temáticas retratadas por Portinari através de suas obras e suas relações com a sociedade e a cultura brasileira; 7) Problematizar as técnicas artísticas utilizadas por Portinari e suas relações com as obras e a sociedade brasileira; 8) Promover momentos de ensino e aprendizagem em que as crianças sejam incentivadas a questionar e problematizar diferentes temas.

Nesse encontro, o “fazer artístico” foi conduzido da seguinte maneira: dividimos as crianças em grupos de quatro, e explicamos a elas o trabalho que seria desenvolvido – produção coletiva (nos grupos) de um painel no qual elas poderiam, a exemplo de Portinari, explorar as temáticas: trabalho, raças e brincadeiras. Logo após, organizou-se as apresentações dos trabalhos realizados pelos grupos.

No encontro seguinte, para dar prosseguimento ao trabalho o tema explorado foi: “Siron Franco, um artista Goiano”. As crianças ficaram encantadas ao saberem que esse artista ainda está vivo e reside em nossa cidade.

Assim, como no trabalho desenvolvido com o artista “Cândido Portinari: Pintando o Brasil.”, foi apresentado a História de Siron Franco para as crianças, refletido com elas acerca dos pontos principais de sua vida, obras mais importantes e também mostramos, por meio de impressão ampliada as obras do artista. Foi problematizado com elas as características e as informações que as obras de artes transmitem, analisando assim, os aspectos de nossa sociedade e cultura. Foram enfatizados os seguintes temas: trânsito e povos indígenas.

Fotografia 3 - Atividade da Aula Siron Franco, um artista Goiano



Fonte: Arquivo dos pesquisadores

A exemplo de Siron, cada criança fez a sua “cow parede”. Por meio de molde do desenho preenchido com papel crepom. Em seguida através de placas de isopor às crianças construíram monumentos indígenas com canetinhas e palitos de fósforo. No final, cada criança apresentou seu trabalho.

Dando continuidade ao projeto foi desenvolvido a temática “Tarsila do Amaral: vida e obra”. As crianças foram organizadas em uma fila indiana (formato de trenzinho), e conduzidas até a galeria montada na parede da sala, mostrando para elas as fotos expostas que ilustravam e representavam a vida de Tarsila. Em seguida realizou-se uma roda de conversa sobre o tema da aula, buscando detectar os conhecimentos prévios das crianças sobre a artista e suas obras.

Foi apresentado as crianças a história de Tarsila do Amaral, por meio do qual foi refletido com elas os pontos principais de sua vida, e suas obras mais importantes. Foram mostradas para as crianças, por meio de impressões ampliadas e vídeo, as obras de Tarsila, bem como suas características e informações mais relevantes. Problematicamos com as crianças os seguintes aspectos das obras de Tarsila: desigualdade social, fauna e flora brasileira, a fim de alcançarmos os seguintes objetivos: 1) Conhecer, compreender e analisar a vida e as obras de Tarsila do Amaral, problematizando suas contribuições para a construção da identidade sociocultural e artística brasileira; 2) Compreender a arte como meio de expressão, comunicação e transmissão de informações e conhecimentos; 3) Identificar, relacionar e refletir as diferentes funções da arte; 4) Imaginar, produzir e criar obras de arte; 5) Compreender, analisar e refletir as contribuições de Tarsila do Amaral para o movimento artístico brasileiro e para a sociedade e a cultura brasileira e internacional; 6) Compreender as contribuições das obras de Tarsila do Amaral para a compreensão da sociedade e da cultura brasileira; 7) Identificar e refletir sobre as temáticas retratadas por Tarsila através de suas obras e suas relações com a sociedade e a cultura brasileira; 8) Identificar e analisar as fases artísticas de Tarsila do Amaral relacionando-as com a história e a cultura nacional; 9) Promover momentos de ensino e aprendizagem em que as crianças sejam incentivadas a questionar e problematizar diferentes temas; 10) Identificar e sanar as dificuldades apresentadas pelas crianças no processo de construção e assimilação dos conceitos propostos durante a regência.

Durante o trabalho as crianças fizeram a releitura da obra “Abaporu” por meio da criação de um quadro com massinha e bandejinha de isopor.

Fotografia 4 - Atividade Tarsila do Amaral: vida e obra



Fonte: Arquivo dos pesquisadores

Reservamos um dia para a Culminância do Projeto. Realizamos uma roda de conversa buscando detectar os conceitos e as habilidades que as crianças conseguiram aprender/desenvolver no decorrer do trabalho, com base em nosso Mapa Conceitual (anexo). Ao refletirmos com as crianças os temas trabalhados pelo Projeto “Fazendo Arte na Infância: conhecendo artistas e o contexto da criação” registramos em papel pardo, o que sabíamos e o que aprendemos.

Ao final do projeto foi entregue as crianças uma pasta com os trabalhos realizados e desenvolvido uma atividade coletiva entre todos os agrupamentos, professores e estagiários/pesquisadores.

A avaliação do trabalho foi contínua e processual, teve por base a participação, o interesse, o desenvolvimento e o envolvimento individual e coletivo das crianças no desenvolvimento das atividades propostas.

Dessa forma, os métodos avaliativos do projeto de ação pedagógica foram norteados pelas concepções de avaliação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que apresenta a seguinte orientação em seu Art. 31º, inciso I: “[...] na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”.

Assim, cabe ao professor ter um olhar cuidadoso, atento e sensível a cada expressão, conquista e realização da criança. A observação cuidadosa do grupo e de cada criança em particular fornece ao professor elementos e informações que po-

dem auxiliá-lo em suas práticas e ações. Dessa forma, torna-se necessário por parte do professor anotar, documentar e registrar de forma cuidadosa e criteriosa os desenvolvimentos, expressões e conquistas de cada criança, atualizando sistematicamente, suas observações, documentando mudanças e conquistas.

Os PCNEI's (1998, p. 40) orientam que, na educação infantil,

[...] a avaliação (...) deve ser contínua, levando em consideração os processos vivenciados pela criança, resultado de um trabalho intencional do professor. Deverá constituir-se em instrumento para a reorganização de objetivos, conteúdos, procedimentos, atividades e como forma de acompanhar e conhecer cada criança e grupo. É importante informar sempre as crianças acerca de suas competências. Desde pequenas, a valorização de seu esforço e comentários a respeito de como estão construindo e se apropriando desse conhecimento são atitudes que as encorajam e situam com relação à própria aprendizagem. É sempre bom lembrar que seu empenho e suas conquistas devem ser valorizados em função de seus progressos e do próprio esforço, evitando colocá-las em situações de comparação.

Dessa forma, as avaliações desenvolvidas ao longo do projeto, não tiveram como objetivo as concepções positivas de avaliação educacional, que preveem como objetivo da avaliação avaliar, classificar, promover e punir o aluno. Buscamos, por meio dessa prática pedagógica, analisar o desenvolvimento das crianças e avaliar as ações e intervenções educativas realizadas pelo professor, tendo como objetivo a realização e a vivência da práxis na ação docente.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações e atividades educativas desenvolvidas ao longo do Projeto oportunizaram às crianças vivências e experiências que contribuíram de forma significativa no seu processo de desenvolvimento integral. Oportunizando a elas momentos de compreensão, problematização e contextualização da sociedade e da cultura.

O estágio desenvolvido oportunizou momentos de análise e reflexão. As leituras, planejamentos, aulas e observações nos proporcionaram a vivência dialética entre teoria e prática, o preenchimento de lacunas existentes na nossa formação e a contextualização e reflexão acerca da Educação Infantil em Goiânia.

A construção e o desenvolvimento do Projeto conduziu à revisão e à releitura de textos trabalhados anteriormente em disciplinas da nossa grade curricular, oportunizando-nos a vivência da interdisciplinariedade e pluridisciplinariedade na formação docente.

Esperamos que o desenvolvimento desse projeto tenha contribuído com a formação dos alunos da instituição campo, assim como contribuiu com o nosso pro-

cesso de formação profissional e humana. Acreditamos ter oferecido às crianças do agrupamento “E” do CMEI, vivências e experiências inesquecíveis no campo da arte.

Concluimos nosso projeto de forma bastante otimista, cientes de que a Arte proporcionou e continuará proporcionando às crianças e a nós a alegria de viver e a esperança de um mundo melhor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Késia Mendes. **A sacralização da arte e do artista: seus mitos e desafios à prática docente em artes**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás - Programa de Pós-Graduação em Educação, FE/UFG. Goiânia, 2006. p. 72-86.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/ Arte, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica/Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica – Brasília: 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/subsidios_dcn.pdf>. Acesso em 17 de outubro de 2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CEB Nº 1, de 7 de abril de 1999. Conselho Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, 13 de abril de 1999. Seção 1, p. 18.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. Centro Municipal de Educação Infantil [...]. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. Goiânia: SME/CMEI, 2014.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 2ª ed. Petrópolis, RJ, Vozes: 1990.

RICHTER, Ivone Mendes. Multiculturalidade e interdisciplinaridade. IN: BARBOSA, Ana Mae (org). **Inquietações e mudanças no ensino de artes**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2007. pp. 85-93.



CAPÍTULO 9

ESCOLA, FAMÍLIAS E INFÂNCIAS: POTENTE INTERAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

*SCHOOL, FAMILIES AND CHILDREN:
POWERFUL INTERACTION FOR THE INTEGRAL
DEVELOPMENT OF THE CHILD*

Márcia Sabrina Roos de Roos
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
marciasabrinaroos@gmail.com

Adriana Barni Truccolo
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
adriana-truccolo@uergs.edu.br

DOI: 10.46898/rfb.9786558891581.9

RESUMO

A escola e a família são os contextos mais próximos frequentados pela criança, e em decorrência disso contribuem diretamente para o seu desenvolvimento. O objetivo do estudo foi identificar de que forma ocorre a participação das famílias de escolares do terceiro ano do ensino fundamental junto a uma escola estadual. Estudo de Campo com abordagem qualitativa, fazendo uso da observação não participante e de entrevistas semiestruturadas para coleta dos dados. Amostra composta por 15 crianças, uma professora e nove responsáveis. Os dados foram analisados a partir da construção de três eixos de análise: eixo criança, eixo professora e eixo família. Os resultados mostraram que as famílias depositam na escola a responsabilidade principal pela educação das crianças, uma vez que a escola é procurada para conhecerem as dificuldades da criança, seu comportamento e relacionamento com colegas. Conclui-se que esses dois microsistemas necessitam interagir, que fazem parte da vida da criança e que exercem potente influência no seu desenvolvimento.

Palavras-chave: Infâncias. Famílias. Escola.

ABSTRACT

School and family are the closest contexts attended by the child, and as a result they directly contribute to their development. This study aims to identify how occurs family participation of third grade students in school. The study was a field study with a qualitative approach, making use of non-participant observation and semi-structured interviews for data collection. The sample consisted of 15 children, a teacher and nine parents or guardians. Data were collected in a state public school and were analyzed based on the construction of analysis axes: child axis, teacher axis and family axis. It was found that families place the main responsibility for their children education on the school, since the school is attended to learn about the child's difficulties, their behavior and relationships with peers. It is concluded that these two microsystems need to interact, which are part of the child's life and exert a powerful influence on their development.

Keywords: Childhoods. Families. School.

1 INTRODUÇÃO

Até o segundo semestre do 2019, aproximadamente três por cento, ou seja, 1,5 milhão de crianças e adolescentes entre seis e 14 anos não frequentavam o ensino fundamental no Brasil (UNICEF, 2021). Esse número saltou para cinco milhões com

a pandemia do Covid-19 uma vez que as escolas se viram obrigadas a fechar na tentativa de conter a disseminação do vírus.

Segundo a Unicef (2021), mais de 40% desses cinco milhões são de crianças entre seis e 10 anos de idade, período esse em que embora a família continue desempenhando um papel importante nos desenvolvimentos físico, cognitivo e emocional da criança, é a escola que contribui fundamentalmente para o desenvolvimento das habilidades cognitivas sendo um ambiente essencial para a sua socialização (PAPALIA; OLDS, 2006).

Após um ano e meio desde o início da pandemia do coronavírus, protocolos sanitários de retorno às atividades escolares foram necessários e nem todos os alunos retornaram ao mesmo tempo. Nada é igual a antes. As crianças não se abraçam e nem à professora, estão distantes uma das outras, usam máscaras, utilizam álcool gel para higienizar as mãos. Tudo está diferente, e todos estão trabalhando mais, pais, mães, responsáveis e professoras (res). Algumas escolas continuam com ensino remoto, e a família tem tido uma participação ativa nos estudos, ou pelo menos, algumas famílias. Claro que, isso é o que se espera que esteja acontecendo, pois mais do que nunca esse apoio familiar é importante para que a criança tenha condições de estudar virtualmente. Experiências e aprendizagens acontecem tanto no microsistema escolar, quanto no microsistema familiar. Mais do que nunca possibilitar que a criança não perca o vínculo com a escola se tornou objetivo de todos. A pandemia do coronavírus trouxe muitas incertezas e uma forte percepção de ter aproximado as famílias das escolas, sendo primordial que se comuniquem e mantenham um diálogo aberto e sincero a fim de evitar a exclusão escolar e manter o bem-estar da criança.

Relevante salientar que cada criança chega à escola vindo de uma família diferente, com experiências distintas, com cores distintas, algumas delas de um padrão tradicional de organização família nuclear – um casal heterossexual, unido pelo casamento e criando todos seus filhos biológicos. Outras, vêm de modelos de família que coexistem com uma gama de outros arranjos familiares ricos em complexidade, tais como as famílias homo parentais ou homoafetivas, famílias monoparentais (FREITAS; ANJOS, 2020). Assim, não tem sentido de se falar em família, mas sim em famílias. E são crianças advindas dessas distintas configurações familiares que chegam à escola e convivem com outras crianças de outras famílias, construindo laços afetivos, misturando-se a outros mundos, tão necessários para o seu crescimento interpessoal. Dentro desse contexto, da possibilidade de diferentes configurações de família, o termo parentalidade se destaca, uma vez que se distingue por um

conjunto de ações realizadas pelas figuras parentais, com a intenção de promover o desenvolvimento integral da criança e do 16 adolescente. A parentalidade é algo construído pelo sujeito não sendo, necessariamente, exercida apenas pelo pai e mãe biológicos (GORIN et al. 2015).

De acordo com Bronfenbrenner (2011, p 282) é no microsistema familiar onde ocorrem as “primeiras e principais interações sociais da criança, onde se inicia a aprendizagem de conceitos, regras e práticas culturais que fundamentam os processos de socialização dos indivíduos”, sendo considerada a primeira fonte de informação para a criança. Para o autor, a escola, sendo um espaço de convívio social, se constituiria na segunda fonte de informação para a criança, propiciando as interações com os pares e com os professores. Assim, intervenções voltadas para a interação família escola podem contribuir para o desenvolvimento integral da criança.

Assim como a família, a escola também é um microsistema (conjunto de relações entre a pessoa e o meio circundante imediato, e precisa promover ações pensando em um mundo globalizado, tendo como tarefa preparar, não somente as crianças, mas também os profissionais que a compõem, sejam eles professores, gestores ou comunidade escolar (PETRUCCI; BORSA; KOLLER, 2016, p. 5). A diferença entre essas instituições, conforme Silva (2017), é que “a ação educativa que decorre na escola obedece a um currículo, a metodologias e processos didáticos assegurados por professores [...]”, diferentemente da educação informal que acontece em casa, na comunidade, e na sociedade em geral.

Estudos têm sido conduzidos enfatizando a importância das interações entre aqueles que cercam a criança, ou seja, a família e a escola no processo de ensino aprendizagem, contribuindo assim, para o bom desempenho do estudante (FREITAS, FREITAS, CAVALCANTE, 2021). Parolin (2010), afirma que a escola deve ser uma grande parceira da família, assim como a família deve ser uma grande parceira da escola. Ambas têm um papel de educador a ser cumprido. A família cabe o papel formador, de acolher, promover e construir a individuação e pertencimento ao grupo familiar, ofertar limites, partilhar valores e ideias, enquanto à escola cabe o papel de socializar o conhecimento produzido. Para Piaget, o “vínculo escola-família prevê o respeito mútuo entre pais e professores”, onde os papéis de pais e professores estão bem delimitados, não se confundem, assegurando que os pais opinem e ouçam os professores sem receio de serem avaliados e criticados (GERDES, GOEL, HUIZINGA, DE RUYTER, 2020, p.14).

A partir do que foi exposto surgiu a questão de pesquisa: Existe interação entre as famílias de escolares do terceiro ano do ensino fundamental e a escola estadual

a que pertencem? Identificar em que situações ocorre a participação das famílias de escolares do terceiro ano do ensino fundamental junto à escola foi o objetivo geral desse trabalho. Elencamos como objetivos específicos: Verificar em quais situações as famílias se sentem motivadas a frequentar a escola; determinar qual a importância aferida pelos/as professores/as à participação das famílias na escola; conhecer a opinião das crianças acerca da presença das famílias no ambiente escolar.

2 METODOLOGIA

A pesquisa foi qualitativa com relação à abordagem adotada, descritiva com relação aos seus objetivos, e de Campo com relação aos procedimentos técnicos adotados.

A amostra foi composta por 25 participantes, sendo 15 crianças de uma turma do terceiro ano do ensino fundamental, 12 meninos e cinco meninas, com idade entre oito e 12 anos, nove responsáveis e uma professora. As crianças residem no mesmo território onde a escola estadual está inserida, um território de vulnerabilidade social, e pertencem a famílias que recebem apoio federal através do Programa Bolsa Família. Acredita-se na escuta ativa da criança, no que ela tem a dizer. A criança é sincera, diz o que pensa, o que sente, e não teria sentido fazer um trabalho envolvendo a criança sem a sua participação direta.

A professora regente da turma é graduada em pedagogia, atua há 38 anos no magistério e, segundo suas palavras, “*ser professora foi minha primeira e única escolha, pois amo o que faço*”. Os nove responsáveis que se dispuseram a participar eram mães, pai, avó, tio, tia e moravam no mesmo domicílio que a criança.

No que concerne as considerações éticas tanto os pais quanto a professora assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. As crianças também foram questionadas se gostariam de participar, contudo, de forma lúdica, durante um jogo com bola.

Os dados foram coletados através de entrevista e observação não participante no período de 16 a 31 de outubro de 2019, no turno da tarde, e registrados em um Diário de Campo. A rotina escolar das crianças foi observada desde o momento da chegada até o momento da saída delas da escola. Ocorreu conversa informal com as crianças, e entrevista semiestruturada com uma professora e com os familiares das crianças esperados no início e ao final da aula, na entrada da escola. Como nem todos os responsáveis levavam a criança até a escola foram entrevistados nove familiares.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise do material coletado deu-se em três etapas: Na primeira etapa, de posse das anotações do diário de campo e da realização da transcrição e leitura das entrevistas, estabeleceu-se um primeiro contato com os textos, com o objetivo de reconhecer os sentidos que as crianças, professora e familiares deixaram transparecer em suas falas. Na segunda etapa, identificou-se as palavras, ideias, ou frases que indicassem convergências e divergências dos participantes em relação à temática do estudo. Na terceira e última etapa, organizou-se e fez-se o mapeamento das semelhanças e diferenças das falas dos sujeitos, realizando várias releituras das transcrições das entrevistas. O objetivo foi confirmar os eixos de análise, previamente estabelecidos como objetivos específicos da pesquisa. Dessa forma, os eixos de análise que orientaram a apresentação dos resultados foram os seguintes: Eixo Criança: opinião das crianças acerca da presença das famílias no ambiente escolar; Eixo Família: em quais situações as famílias se sentem motivadas a frequentar a escola; Eixo Professora: Determinar qual a importância aferida pelos/as professores/as à participação das famílias na escola.

3.1 Eixo Criança

Perguntou-se às crianças se elas gostavam que o/a responsável as levasse e frequentasse a escola e todas responderam que sim, com exceção de um menino de oito anos que mora com os avós e irmão que não quis responder. Foi interessante notar que todas as crianças que não fazem parte de uma família nuclear, “aproveitaram” a pergunta e disseram que gostariam de morar com a mãe e que ela as levasse para a escola. Assim, a figura materna parece ter uma importância muito grande na vida dessas crianças independente de se fazerem presentes ou não. Abaixo algumas falas:

*“Eu gostaria muito de morar com a minha mãe”
“Porque me sinto seguro com a minha mãe me trazendo”
“A minha mãe é legal”*

O ingresso no estágio de operações concretas (7 aos 12 anos) de Piaget permite às crianças pensar logicamente e fazer julgamentos morais mais maduros (PAPALIA, OLDS, 2006 p. 376). Além disso, as crianças no estágio de operações concretas compreendem melhor as relações espaciais, possuindo uma ideia mais clara da distância entre um lugar e outro e de quanto tempo levam para chegar; têm mais facilidade para se lembrar do trajeto e de seus pontos de referência, ou seja, estão aptas a irem para a escola sozinhas, não irão se perder, mesmo assim a figura materna é expressivamente importante nesse trajeto (PAPALIA, OLDS, 2006, p. 365).

Morar com os pais ou ter uma mãe em casa, que não trabalha, não foi garantia para a criança ter ajuda parental na realização do “dever de casa”. Somente em dois casos, onde a criança mora com os pais, que eles ajudam com as tarefas. Um menino de oito anos morando com avó, mãe revendedora de cosméticos e pai desempregado tem ajuda da irmã no dever de casa. Por outro lado, uma mãe faxineira, com dois filhos e que sustenta a casa sozinha, encontrou tempo para ajudar a filha com as tarefas da escola. Estudo conduzido por Umran (2019, p.322) mostrou que “os pais de crianças com bom desempenho escolar” envolvem-se nas atividades escolares dos filhos, reservando tempo para auxiliar com os deveres; controlam o tempo que as crianças passam assistindo à televisão e o que fazem depois da escola; ou seja, demonstram interesse pelas vidas das crianças, conversando com elas sobre a escola.

Ainda, no eixo criança, quatro meninas com nove anos de idade e 11 meninos com idade entre oito e 11 anos (idade média de 9,1 anos) foram perguntados de que forma vão para a escola. Das quinze crianças somente quatro responderam serem levadas pela mãe (uma menina e três meninos). Um menino é levado pelo pai, cinco crianças vão sozinhas, e as demais são levadas por irmão, tia ou padrinho. Ser menina ou ser menino não influenciou em como as crianças vão para a escola. Os resultados acima poderiam sugerir que a maior parte das mães trabalha e por isso não levam seus filhos à escola. Contudo, quando perguntamos com quem ficavam em casa no turno inverso ao da aula, das sete crianças que responderam, três ficam com a mãe, contudo não é a mãe quem as leva à escola. A presença da irmã ou do irmão bem como a da vó ou outro laço consanguíneo, aparecem com frequência na fala das crianças (DIÁRIO DE CAMPO, 18 de abril de 2020).

É na interação familiar que se configuram os traços da personalidade da criança, onde os mais velhos servem de modelo para os mais novos (CACCIACARRO; MACEDO, 2018). As relações familiares influenciam no desenvolvimento individual da criança; da sua interação com o coletivo e da mediação dela com o mundo, auxiliando-a no seu relacionamento com professores e colegas, visando um desenvolvimento social (JARDIM, 2006, p. 14). O modelo familiar nuclear composto por pai, mãe e filhos biológicos apareceu somente nos relatos de uma menina, dois meninos de nove anos, e dois meninos de oito anos. Por isso enfatizamos que não há mais espaço para falarmos de família ao invés de famílias. As configurações familiares mudaram, e de acordo com o Plano Nacional de Convivência Familiar e Comunitária (BRASIL, 2005) a família é uma organização em constante transformação, interagindo intimamente com o contexto e época a qual está situada. A figura do padrasto apareceu em três respostas, com irmãos “emprestados”, filhos desses

padrastos. Duas crianças moram somente com a mãe (monoparentalidade feminina), e quatro crianças moram ou com a avó, ou com avó e pai, ou com avó, pai e tia.

Estimativas sugerem que o número de mulheres que são responsáveis únicas pelo sustento da casa aumentou 17% entre 2000 e 2010 (IBGE, 2012). Aqui enfatizamos que as famílias monoparentais femininas nem sempre são produto de uma separação conjugal. A mulher pode ser solteira e não ter tido uma gravidez planejada, pode ter sido uma adolescente e ter engravidado precocemente, ou ainda ser viúva. Na realidade, Pinto (2014) aponta que muitas mulheres em situação de vulnerabilidade social, morando nas periferias urbanas, têm filhos provenientes de uma gravidez precoce ou não planejada, bem como provêm de famílias instáveis. A presença da avó ou avós no universo de três meninos e uma menina foi marcante nas suas falas. Muitos avós cuidam dos netos enquanto os pais trabalham. Também há casos em que os avós assumem o papel dos pais responsabilizando-se por aspectos financeiros, levar e buscar na escola, até a transmissão de valores e crenças (TRECHOS DO DIÁRIO DE CAMPO, 19 de abril de 2020).

3.2 Eixo Família

Nove membros familiares, um tio, uma tia, um avô, três avós e três mães, foram entrevistados com o objetivo de verificar em quais situações se sentem motivados a frequentar a 39 escola. A maior preocupação da família pareceu ser em relação ao desempenho e rendimento escolar da criança (cinco familiares, sendo uma tia, três avós e uma mãe). A preocupação em saber sobre as dificuldades apresentadas pela criança, mencionado por um tio e um avô, bem como seu comportamento e relacionamento com os colegas e a professora, mencionado por duas mães, também foram razões que motivam a família a procurar a escola. (Diário de Campo, 22 de abril de 2020).

Tio: "Como já está no fim do ano, para saber das dificuldades que apresenta".

Tia: "Como mora comigo, tenho que estar sempre presente para saber o que acontece diariamente".

Avós: 1- "Para saber do andamento";

3 - "Tento estar sempre presente, ajudo nos temas, trago para a escola, porque esse é o bem mais precioso que podemos dar, nunca esquecerão o que a gente faz por eles, amo muito a minha neta".

Avô: "Porque são pequenos ainda e temos sempre que conversar com a professora."

Mães: 1 - "Para saber como anda o comportamento em sala de aula";

2 - "Para saber o relacionamento com a professora e com os colegas";

A escola está localizada em um território vulnerável e as famílias apresentam, numa escala microssocial, diferentes níveis de vulnerabilidade social, condicionados por fatores tais como renda, escolaridade, gênero. Verificamos diferentes con-

juntos familiares sustentando a afirmação de Prado (2011, p. 17) que diz ser a família “uma instituição social que varia ao longo da história e até apresenta formas e finalidades diversas numa mesma época e lugar, conforme o grupo social que esteja sendo observado”. Os motivos que levaram os familiares a irem na escola sugerem que eles se sentem responsáveis pela educação dos filhos, diferentemente do que afirma Costa e Souza (2019) que sustenta que os pais depositam na escola a maior responsabilidade pelo desempenho e rendimento da criança.

Ainda, de acordo com Soares e Miguel (2020), algumas famílias, cada vez mais envolvidas com as exigências sociais e profissionais, depositam nas escolas a missão educativa para seus filhos. O que observamos, na realidade, foi a transferência de responsabilidade do papel de mãe e de pai para avós e tios; ou então, crianças que moram com o pai e avó e cuja mãe viajou para outra cidade. Estas famílias são, em grande parte, associadas às situações de vulnerabilidade econômica, e em alguns casos a mulher é a provedora do sustento familiar assumindo também funções domésticas e de cuidado dos filhos, o que a vincula em trabalhos mal remunerados em tempo parcial ou intermitente conforme apontam Costa e Marra (2013).

Ao adotar a responsabilidade de cuidado dos netos, a avó acaba assumindo o papel da mãe, comportando-se de forma análoga no que se refere à criação dos netos. “A gente tem como um filho, então, procuramos dar o melhor e sempre estar na escola para saber como anda”. Neste cenário, os avós ostentam várias funções, provêm apoio financeiro, permeiam as relações entre pais e filhos, e acabam assegurando estabilidade para os netos (CARDOSO, 2011).

Especificamente nessa turma do terceiro ano, alguns familiares formaram um grupo juntamente com a professora no *Whatsapp*, sugerindo a predisposição tanto das famílias quanto da professora em interagir, aproximarem-se e, também, permitindo um contato mais imediato com os familiares caso algo aconteça com as crianças no horário escolar. Esse comportamento igualmente pode indicar que a figura de referência dos responsáveis pelas crianças na escola é a professora e que não se sentem como fazendo parte dessa escola, no sentido de tomada de decisões, participação em projetos, oficinas, atividades comunitárias e que desconhecem o conceito de gestão democrática [pressupõe a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar – pais, professores, estudantes e funcionários – em todos os aspectos da organização da escola, com autonomia, pluralidade, transparência e participação, segundo Ferreira (2000)].

Quando perguntados acerca da importância das reuniões escolares, os familiares responderam que é um momento importante onde há esclarecimento de dú-

vidas e acompanhamento dos estudos. Uma avó respondeu “*é o momento que temos de perguntar tudo o que acontece com nossos filhos, suas notas, seu comportamento e se vai passar de ano*”. “*A frequência dos familiares na escola é indispensável*” diz o tio e as avós entrevistados; os demais familiares comentam que vão à escola “*quando há uma solicitação ou para presenciar reuniões*”. Percebe-se que o grau de parentesco familiar não influencia na participação em reuniões promovidas pela escola, as 41 chamadas Reuniões de Pais e Mestres, que ao nosso ver deveriam mudar de nomenclatura, visto o já mencionado acerca das diferentes configurações de família.

A participação do responsável pela criança nas reuniões é importante no sentido de aproximá-lo da escola, de mostrar à criança que se interessa pela sua educação e bem-estar, de conhecer os responsáveis pelas outras crianças, de conhecer a estrutura da escola e conhecer possíveis dificuldades ou aptidões da criança. Arruda (2019), corrobora com o modelo piagetiano, onde o escola e família compõem espaços igualmente importantes quando há escuta e respeito pelos diferentes papéis que desempenham, mas com objetivo comum de contribuir para o desenvolvimento da criança (TRECHOS DE DIÁRIO DE CAMPO/ PROFESSORA. ABRIL, 2020).

Oliveira e Lopes (2019) abordam a importância de os professores conhecerem quais são as experiências das crianças fora da escola, assim como a compreensão dos pais se enriquece quando tomam conhecimento de como é o cotidiano de seus filhos junto aos educadores e às demais crianças. E nada mais espontâneo e natural do que conversar, relatar fatos, situações e trocar ideias. Segundo Parolin (2010), à família cabe o papel formador de acolher, promover e construir a individuação e pertencimento ao grupo familiar, ofertar limites, partilhar valores e ideias, enquanto à escola cabe o papel de socializar o conhecimento produzido.

Segundo Yoba (2018), família é um conjunto de pessoas que se encontram unidas por laços de parentesco, e tais laços de parentesco podem ter uma sustentabilidade inicial com a união por casamento, afinidade ou adoção. As configurações familiares são diversas, contudo, a família continua sendo um sistema potente para a construção da identidade, o desenvolvimento da empatia e elaboração do que é certo e errado. E, segundo Souza e Schnitman (2021) é essa conexão afetiva e amorosa que favorece o bom desempenho escolar da criança. É na interação familiar que se configuram os traços da personalidade da criança, onde os mais velhos servem de modelo para os mais novos (SOUZA, SCHNITMAN, 2021).

3.3 Eixo Professor

Quando questionada sobre qual a importância que aferia à participação das famílias na escola, a professora afirmou ser de extrema importância pois *“a interação e a parceria entre família e escola é vital para o sucesso no desenvolvimento intelectual, moral e na formação do educando, sentindo-se assim, motivados, interessados e comprometidos em relação a aprendizagem, aspecto esse, demonstrado através do rendimento escolar e nas reações e atitudes dos educandos”*. A fala da professora vai de acordo com Umran (2019) que enfatiza a importância da aproximação entre família e escola no processo de ensino aprendizagem, contribuindo assim, para o bom desempenho do educando.

As respostas corroboram com Libâneo (2002) que diz ser a característica mais importante da atividade profissional do professor a mediação entre o aluno e a sociedade, entre as condições de origem do aluno e sua destinação social na sociedade, pois *“o processo de ensino é ao mesmo tempo um processo de educação”* (LIBÂNEO, 2002, p. 71).

Ao ser questionada sobre como as famílias poderiam ser mais participativas na escola a professora mencionou a necessidade de se resgatar *“algumas brincadeiras”* com as crianças, pois atualmente *“só estão nos celulares”*; dessa forma os responsáveis poderiam participar contando histórias, atividades recreativas praticadas em sua infância como pular elástico, cama de gato, jogo das três Marias, além de confecção de artesanato e gincanas. A resposta da professora não pareceu clara pois ela não conseguiu definir em que momento as famílias iriam participar resgatando as brincadeiras supracitadas. Nota-se, também, que a professora atribuiu às famílias atividades predominantemente práticas dando a entender que elas não teriam condições de contribuir de outra forma com a escola.

Ao ser questionada acerca do grau de comprometimento e envolvimento dos pais em relação à educação dos filhos a professora comentou que *“os nossos alunos na maioria são carentes de carinho, de atenção e afeto. Poucos são os pais que demonstram interesse pela vida escolar de seus filhos, que participam das atividades escolares e se fazem presentes na escola. Alguns alegam que por trabalharem fora não dispõem de tempo e isso acontece muito, principalmente, na data de entrega dos pareceres.”* A professora não especificou em quais as atividades escolares, além da data de entrega dos pareceres, os responsáveis eram ausentes, tão pouco pareceu conhecer a realidade das crianças visto desconhecer que muitas delas não residem com os pais. Enfatizamos que essa é a visão da professora e que alguns responsáveis mencionaram que quando precisam contatar a professora o fazem via grupo do *Whatsapp*. Talvez a pouca participação desses pais, das atividades escolares, seja decorrente da sensação de

proximidade gerada pelo aplicativo fazendo com que os responsáveis pela criança não sintam o mesmo distanciamento que a professora. Talvez a avó, o avô, a tia, o tio, a mãe, o pai, não tenham condições de serem mais presentes por motivos diversos, como saúde, trabalho, e até mesmo um baixo nível educacional pode pesar na hora de participar ou não de alguma atividade na escola. As dinâmicas familiares são complexas. Para muitas famílias assegurar a frequência da criança à escola é o objetivo principal. Empregam esforços que devem ser valorizados para que a criança esteja todos os dias, na mesma hora, na escola, lugar que permitirá àquele membro da família ter um futuro melhor do que o seu responsável tem no momento presente. O que a criança necessita é de comunicação com afeto, conhecer os motivos pelos quais seu responsável não pode buscar o parecer ou ir à festa junina é tão importante quanto a própria presença no evento.

É importante salientar que estamos nos referindo a uma escola situada em uma zona afastada do centro, e de familiares de baixa renda que residem em bairros próximos da escola, sendo beneficiários do Programa Bolsa Família. Portanto, estamos diante de um cenário de vulnerabilidade das famílias e de vulnerabilidade do território onde a escola se encontra e esse contexto social não deve ser desprezado quando interpretamos a fala, seja da professora, seja do responsável, seja da criança.

A professora respondeu que o que mais impulsiona a escola a se comunicar com os pais é *“a oportunidade de conhecer a história de vida do nosso aluno, para melhor entendê-lo, atendê-lo e compreendê-lo no seu desempenho pedagógico, cognitivo e no procedimento de suas relações e atitudes”*. Na escola, a criança irá vivenciar desafios que poderão ser superados com acolhimento e intervenção da professora. Contudo, esse processo ocorre mais naturalmente se a realidade do aluno é conhecida, tornando-se mais fácil compreender suas atitudes.

Segundo Castro e Regattieri (2009, p.6) *“quando a escola melhora seu conhecimento e compreensão sobre os alunos, sua capacidade de comunicação e adequação das estratégias didáticas aumenta e, em consequência, aumentam as chances de um trabalho escolar bem-sucedido”*. Corroborando com Castro e Regattieri, Costa, Silva e Souza (2019) destacam a importância de os professores conhecerem quais são as experiências das crianças fora da escola, assim como a compreensão dos pais se enriquece quando tomam conhecimento de como é o cotidiano de seus filhos junto aos educadores e às demais crianças. E nada mais espontâneo e natural do que conversar, relatar fatos, situações e trocar ideias (COSTA, SILVA, SOUZA, 2019).

A professora também mencionou que percebe *“melhora no rendimento escolar dos alunos”* cujas famílias participam mais diretamente das atividades na escola,

concordando com Costa, Silva e Souza (2019, p.4) que diz ser a “família e a escola parceiros importantes na elaboração de ações que favorecerão o sucesso escolar e social das crianças” Assim, a família e a escola operam como instrumentos interdependentes, que atuam conjuntamente para o sucesso do pleno desenvolvimento do educando (SIMÕES; COUTINHO, 2020).

A escola sendo um espaço de vida, deve acreditar no potencial das crianças dando-lhes o direito de serem protagonistas, de terem papel ativo na aprendizagem e na relação com os outros. Esse é o motor da educação (RASCHE, SILVA, 2021).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão de pesquisa que deu origem a esse estudo foi “existe interação entre as famílias de escolares do terceiro ano do ensino fundamental e a escola estadual a que pertencem?” São diferentes configurações de famílias, mãe sozinha, pai que mora com avós da criança, pai e mãe, avó, avós, tio, enfim histórias de vida distintas, percepções do que é participar distintas. Talvez, na percepção de cada uma dessas pessoas exista interação pelo fato de irem buscar o parecer da criança na data e hora marcados. Por outro lado, a professora tem uma visão diferente e as crianças sentem a falta de uma participação maior dos responsáveis.

Essa pesquisa permitiu refletir que a parceria entre a escola e a família exige de ambas as partes dedicação e comprometimento, lembrando que esta relação existe porque há uma vida em comum, que é a vida da criança.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Jerônimo Romano de. A relação da família com a escola e o mal-estar docente: família e escola, em busca da cumplicidade para um melhor aprendizado do aluno. *Revista Inclusiones* v 6 n 2 : 26-45. 2019. Disponível em [REVISTA INCLUSIONES \(archivosrevistainclusiones.com\)](http://REVISTA INCLUSIONES (archivosrevistainclusiones.com)). Acesso: 19/04/2020.

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA. *Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária*. 2005. Disponível em [Plano Defesa CriançasAdolescentes .pdf \(mds.gov.br\)](http://Plano Defesa CriançasAdolescentes .pdf (mds.gov.br)). Acesso em 29/06/2021.

BRASIL. Secretaria Nacional de Renda de Cidadania. *Guia do gestor*. Brasília: MDS, 2006. Disponível em: [SISTEMA DE GESTÃO DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA \(mds.gov.br\)](http://SISTEMA DE GESTÃO DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA (mds.gov.br)) Acesso em 21/04/2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). *Interação Escola-Família: subsídios para práticas escolares*. 2009a. Disponível em:

[Interação escola-família: subsídios para práticas escolares; 2009 \(mec.gov.br\)](#) Acesso em 21/04/2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. *Saúde na escola* / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica. – Brasília : Ministério da Saúde, 2009b. Disponível em: [Saúde na escola \(saude.gov.br\)](#) Acesso em 25/06/2020.

BRONFENBRENNER, U. Fortalecendo os sistemas da família. In Bronfenbrenner, *Bioecologia do desenvolvimento humano: Tornando os seres humanos mais humanos* (pp. 277-289). Porto Alegre, RS: Artmed. 2011.

CARDOSO, A.R. *Avós do século XXI: mutações e rearranjos na família contemporânea*. Curitiba: Juará Editora, 2011.

CASTRO, Jane Margareth e REGATTIERI Marilza. *Interação escola-família: subsídios para*

práticas escolares. Brasília: UNESCO, MEC, 2009. 104 p. Disponível em: [Interação escola-família: subsídios para práticas escolares; 2009 \(mec.gov.br\)](#) Acesso em 10/05/2021.

CACCIACARRO, Mariana; MACEDO, Rosa Maria. A família contemporânea e a seus valores: um olhar para a compreensão parental. *Psicol Rev.* 24(2):381-401. 2018. Disponível em: [A família contemporânea e seus valores: um olhar para a compreensão parental | Psicol. rev. \(Belo Horizonte\);24\(2\): 381-401, maio-ago. 2018. | LILACS \(bvsalud.org\)](#). Acesso em 14/06/2021.

COSTA, Emanuelle. L.; SOUZA, Jane R. S. Família e escola: as contribuições da participação dos responsáveis na educação infantil. *Khóra: Revista Transdisciplinar*, 6(7). 2019. Disponível em: [FAMÍLIA E ESCOLA: AS CONTRIBUIÇÕES DA PARTICIPAÇÃO DOS RESPONSÁVEIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL | Costa | Khóra: Revista Transdisciplinar \(feuc.br\)](#) Acesso em 25/06/2021.

COSTA, Maria Aparecida da; SILVA, Francisco Mário Carneiro. da; SOUZA, Davison da Silva. Parceria entre escola e família na formação integral da criança. *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 1-14, 2019. DOI: <https://doi.org/10.47149/pemo.v1i1.3476>*. Acesso em 27/06/2021.

COSTA, Florença Avila.; MARRA, Marlene Magnabosco. Famílias brasileiras chefiadas por mulheres pobres e monoparentalidade feminina: risco e proteção. *Revista Brasileira de Psicodrama*, 21(1), 141-153. 2013. Disponível em: [Famílias brasileiras chefiadas por mulheres pobres e monoparentalidade feminina: risco e proteção | Rev. bras. psicodrama;21\(1\): 141-153, 2013. | LILACS \(bvsalud.org\)](#). Acesso em 14/07/2020.

EDUCA BRASIL. *Dia Nacional da Família na Escola*. 2021. Disponível em: [Dia Nacional da Família na Escola - EducaBrasil](#). Acesso em 15/07/2021.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto . (org.) *Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios*. 2ed São Paulo: Cortez, 2000.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa* (3a ed., J. E. Costa, Trad.). São Paulo: Artmed. 2009.

FREITAS, N. L. D. de S.; ANJOS, D. F. dos. A articulação entre o livro de Hans Robert Jauss “a história da literatura com provocação à teoria literária”, o conto de Lygia Bojunga “Tchau” e as novas construções familiares. *Revista Prática Docente*, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 889-900, 2020. DOI: <https://doi.org/10.23926/RPD.2526-2149.2020.v5.n2.p889-900.id832> Acesso em 30/06/ 2021.

FREITAS, M. C. de, FREITAS, B. M.; CAVALCANTE, G. F. A importância da escola para crianças em contexto familiar monoparental. *Ensino Em Perspectivas*, 2(1), 1-13. 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemp9erspectivas/article/view/4536> Acesso em 29 /06/2021.

GERDES, J.; GOEI, S.L.; HUIZINGA. M.; De RUYTER D.J. True partners? Exploring family-school partnership in secondary education from a collaboration perspective, *Educational Review*. 2020. DOI: [10.1080/00131911.2020.1778643](https://doi.org/10.1080/00131911.2020.1778643). Acesso em 25/06/2021.

GOODALL Janet; Learning-centred parental engagement: Freire reimaged. *Educational Review*, 70:5, 603-621. 2018. DOI: [10.1080/00131911.2017.1358697](https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1358697) Acesso em 24 /06/2021.

GORIN, Michelle Christofetal. O estatuto contemporâneo da parentalidade. *Rev. SPA-GESP*, Ribeirão Preto, v. 16, n. 2, p. 3-15, 2015. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-29702015000200002&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 24/06/2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Síntese de indicadores sociais: *Uma análise das condições de vida da população brasileira*. Diretoria de Pesquisas. Estudos e Pesquisas – Informação Demográfica e Socioeconômica. Rio de Janeiro: IBGE. 2012

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual., 2º semestre de 2019. Disponível em: [Tabela 7141: Taxa ajustada de frequência escolar líquida, por sexo e faixa etária ideal por curso frequentado \(ibge.gov.br\)](https://ibge.gov.br/tabela/7141-taxa-ajustada-de-frequencia-escolar-liquida-por-sexo-e-faixa-etaria-ideal-por-curso-frequenteado). Acesso em 29/06/2021

JARDIM, A. P. *Relação entre Família e Escola: Proposta de Ação no Processo Ensino Aprendizagem*. Presidente Prudente: Unoeste, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e Pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Irany Alves; LOPES, Eliete Borges. Relação família e escola visando o aprendizado do educando. *GEOGRAFIA: Ambiente, Educação e Sociedades* vol. 3, n. 1, p. 113- 124, 2020. Disponível em: [RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA VISANDO O APRENDIZADO DO EDUCANDO | OLIVEIRA | GEOGRAFIA: Ambiente, Educação e Sociedades \(unemat.br\)](https://www.unemat.br/revistas/geografia-ambiente-educacao-e-sociedades) Acesso em: 15/06/2021.

PAPALIA, Diane E.; OLDS, Sally Wendkos. *Desenvolvimento humano*. 8ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PAROLIN, Isabel. *Professores Formadores: A relação entre a Família, a Escola e a Aprendizagem*. 2º ed. São José dos Campos, SP. Pulso Editorial.

PETRUCCI, Giovanna Wanderley; BORSA, Juliane Callegaro; Koller, Sílvia Helena. *A Família e a Escola no Desenvolvimento Socioemocional na Infância*. Temas em Psicologia. 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2016000200001. Acesso em 11 /05/2020.

PINTO, Joice Carvalho. *Projeto de intervenção para prevenção de casos de gravidez na adolescência no município de Alvorada de Minas*. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – UFMG: 2014. Disponível em: <https://ares.unasus.gov.br/acervo/html/ARES/5467/1/4774.pdf> Acesso 21 /06/2021

PRADO, Danda. *O que é família*. São Paulo: Brasiliense, 2011. Coleção Primeiros Passos.

RASCHE, Amanda Cristina; SILVA, Jacqueline. Silva da. O que as crianças pensam sobre a investigação? *Revista Signos*, [S.l.], v. 42, n. 1, jun. 2021. DOI:<http://dx.doi.org/10.22410/issn.1983-0378.v42i1a2021.2682>. Acesso em 22/11/2021

RIO GRANDE DO SUL. RS. Secretaria de Educação. *Estatísticas da Educação*. Censo de 2017. Disponível em: <http://servicos.educacao.rs.gov.br/pse/srv/estatisticas.jsp?ACAO=acao1>. Acesso em: 10/05/2021.

RIO GRANDE DO SUL. RS. Secretaria de Educação. *Escola aberta para a cidadania*. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/escola-aberta-para-a-cidadania>

SILVA, Eugênio Alves. Educação, Gestão Esfvcolar e Projeto Educativo, in *Educação e Desenvolvimento Local*. 1º Fórum Provincial da Educação da Huila. ECO7 Investimentos, Ltda. Luanda, 2017.

SIMÕES Emília, DF; COUTINHO Diógenes JG - A relação família e escola no processo ensino-aprendizagem do educando. *Brazilian Journal of Development*. Curitiba, v. 6, n. 1, p. 4309-4320, jan. 2020.

SOARES, Maria Socorro; MIGUEL, Joelson Rodrigues. Escola: concepções históricas e a influência da família no processo de aprendizagem. *Id on Line Rev. Mult. Psic.* V.14, N. 51 p. 667-679. ISSN 1981-1179. 2020. DOI: <https://doi.org/10.14295/idon-line.v14i51.2627> Acesso em 29 /06/2021.

SOUZA, Sara Helen. dos Santos. de., SCHNITMAN, Ivana Maria. O uso da internet por adolescentes e as transformações nas relações de poder da família contemporânea. *REVES - Revista Relações Sociais*, 4(2), 11605-01. 2021. DOI: <https://doi.org/10.18540/revesv4i2pp11605-01-19e> Acesso em 28 /06/2021.

UNICEF BRASIL, CENPEC EDUCAÇÃO. Cenário da Exclusão Escolar no Brasil – um alerta sobre os impactos da pandemia da Covid-19 na Educação. 2021. Disponível em: [Crianças de 6 a 10 anos são as mais afetadas pela exclusão escolar na pandemia, alertam UNICEF e Cenpec Educação](#). Acesso em 29/06/ 2021.

YOBA, Carlos Pedro Cláver. Participação da família e da escola na educação dos jovens. *Revista Construção Psicopedagógica*, 26 (27): 13-20. 2018. Disponível em [03.pdf \(bvsalud.org\)](#). Acesso em 27/06/2021.

UMRAN, Sahin. Parents' Participation Types in School Education. *International Journal of Educational Methodology*, v5 n3 p. 315-324. 2019. Disponível em: [ERIC - EJ1225563 - Parents' Participation Types in School Education, International Journal of Educational Methodology, 2019](#) Acesso em 24/06/2021.



CAPÍTULO 10

PRINCIPAIS APLICATIVOS E METODOLOGIAS ATIVAS USADAS NO ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

MAIN APPLICATIONS AND ACTIVE METHODOLOGIES USED IN REMOTE TEACHING DURING THE COVID-19 PANDEMIC

Italo Everton Bezerra Barbosa
Centro Universitário FAMETRO
italoevertton1998@gmail.com

Antônio José Paulo da Silva Rodrigues
Centro Universitário FAMETRO
ajpsr98@gmail.com

Breno de Souza Mota
Universidade de São Paulo-USP
brenosouzamota@gmail.com

Elaine Cristina de Souza Sampaio
Universidade Nilton Lins
elainemrtg@gmail.com

Erica Xenier Silva de Souza
Centro Universitário FAMETRO
ericaxenier@hotmail.com

Danuzi Sales Araújo Sales
Universidade Paulista - UNIP
danuzisales@outlook.com

Fabício de Souza Melo
Fundação de Vigilância em Saúde-FVS
Enf.fabricio.melo@gmail.com
Felipe Chrystian de Figueiredo Lira

Centro Universitário FAMETRO
felipechrystianf.lira01@gmail.com

Fernanda Keller Silva Santos
Centro Universitário FAMETRO
kellernandasantos@gmail.com

Ivana Simplicio de Lima
Centro Universitário FAMETRO
felipechrystianf.lira01@gmail.com

Joyce Gabriela da Silva Pinheiro
Centro Universitário FAMETRO
Joycegabi_bb@hotmail.com

DOI: 10.46898/rfb.9786558891581.10

RESUMO

As metodologias ativas foram bastante utilizadas no ensino remoto durante a pandemia da COVID-19, esse processo corresponde a um método no qual o aluno ocupa o lugar do professor como protagonista nas atividades desenvolvidas em sala de aula. Frente a isso, a seguinte pesquisa tem por objetivo abordar quais os principais aplicativos e metodologias ativas usadas no ensino remoto durante a pandemia da COVID-19, assim como as dificuldades encontradas mediante a sua utilização. Trata-se de um estudo descritivo, qualitativo, utilizando a Revisão Integrativa de Literatura (RIL) como técnica, a pesquisa foi elaborada entre os meses de abril a junho de 2021 nas bases de dados indexadas dentro da Biblioteca Virtual de Saúde (BVS): MEDLINE, BDENF e LILACS, através da junção de três Descritores em Saúde (DeCS), cruzados com o operador booleano “AND”: COVID-19 AND Aprendizagem AND Aprendizagem Baseada em Problemas, sendo selecionados 10 artigos para compor esta revisão após as etapas de seleção. Os impactos ocasionados pela pandemia da COVID-19 atingiram o mundo de maneira repentina, com destaque para educação, onde foi necessário que o processo de ensino aprendizagem fosse ressignificado e repensado a fim de atender a essa nova situação excepcionalmente. Diante disso, foi observado a grande importância do ensino remoto frente à suspensão das aulas presenciais decorrente da pandemia do novo coronavírus, objetivando a mitigação dos prejuízos ocasionados aos discentes, que ficaram sem aulas.

Palavras-chave: Aprendizagem Baseada em Problemas. Aprendizagem; COVID-19.

ABSTRACT

Active methodologies were widely used in remote learning during the COVID-19 pandemic, this process corresponds to a method in which the student takes the place of the teacher as the protagonist in the activities developed in the classroom. In view of this, the following research aims to address the main active applications and methodologies used in remote learning during the COVID-19 pandemic, as well as the difficulties encountered through its use. This is a descriptive, qualitative study, using the Integrative Literature Review (RIL) as a technique, the research was carried out between the months of April and June 2021 in databases indexed within the Virtual Health Library (VHL): MEDLINE, BDENF and LILACS, through the joining of three Health Descriptors (DeCS), crossed with the Boolean operator “AND”: COVID-19 AND Learning AND Problem-Based Learning, with 10 articles being selected to compose this review after the steps of selection. The impacts caused by the COVID-19 pandemic suddenly hit the world, with emphasis

on education, where it was necessary for the teaching-learning process to be redefined and rethought in order to meet this exceptionally new situation. Therefore, it was observed the great importance of remote education in face of the suspension of in-person classes due to the new coronavirus pandemic, aiming to mitigate the damage caused to students who were left without classes.

Keywords: Problem-Based Learning. Learning; COVID-19.

1 INTRODUÇÃO

Em 31 de dezembro de 2019 na China, foi descoberto o novo coronavírus (SARS-CoV-2), popularmente conhecido como COVID-19. Em janeiro de 2020 a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou a doença causada pelo novo coronavírus como uma pandemia, pela sua rápida disseminação no mundo, atingindo mais de 144 países em 11 de março de 2020, sendo considerada como um grave problema de saúde pública em âmbito mundial (BARBOSA et al., 2020).

A rotina da população mundial mudou drasticamente frente a pandemia, onde empresas, comércios e especialmente as universidades e escolas tiveram que fechar como forma de minimizar os riscos ao contágio, passando assim a operar de forma remota. Com isso, o uso das tecnologias se tornou primordial, para que as áreas afetadas pela pandemia pudessem continuar funcionando, com destaque para educação, mesmo sendo de forma online (MENEZES et al., 2021).

A partir desse novo contexto, as organizações ao redor do mundo voltadas para área da educação tiveram que se adequar a atual situação, para que as atividades não fossem interrompidas e os alunos prejudicados. Assim, novas ferramentas e instrumentos tecnológicos foram introduzidos como alternativa para manter os meios educacionais, dando continuidade ao processo de ensino e aprendizagem desses alunos (SALDANHA 2020).

Por meio da portaria nº 343 o Ministério de Educação (MEC) autorizou que as escolas e universidades não realizassem o cancelamento das atividades referente ao ano letivo de 2020, onde as instituições poderiam continuar o ensino de forma remota, utilizando ambientes virtuais de aprendizagem, por meio de tecnologias digitais, para que fosse possível a substituição temporária das aulas presenciais, principalmente nas Instituições de Ensino Superior (IES) (FERREIRA et al., 2020).

Nesse processo, as aulas foram realizadas em formato remoto por meio de metodologias ativas entrelaçadas com aplicativos voltados para Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) que contribuíram nessa situação (HARTWIG et al.,

2019). Diante disso, a seguinte pesquisa, tem por objetivo abordar quais os principais aplicativos e metodologias ativas usada no ensino remoto durante a pandemia da covid-19, assim como as dificuldades encontradas mediante a sua utilização.

3 METODOLOGIA

3.1 Tipo de estudo

A seguinte pesquisa corresponde a um estudo descritivo, qualitativo, utilizando a Revisão Integrativa de Literatura (RIL) como técnica. A RIL é capaz de resumir informações já publicadas anteriormente em anos distintos por meio de diferentes abordagens metodológicas (qualitativo ou quantitativo), seja essa publicação teórica ou empírica, contribuindo grandiosamente na tríade do processo educacional: ensino, pesquisa e extensão, melhorando em conjunto a escrita científica e o processo de aprendizagem (SOARES et al., 2014).

3.2 Delineamento da pesquisa

Para elaboração de uma pergunta norteadora adequada para questão pesquisada utilizou-se a estratégia de PICO: onde P - corresponde a população a ser pesquisada (docentes); I - intervenção (aplicativos e metodologias ativas); C - comparação (não se aplica a este estudo, uma vez que o mesmo não se trata de uma pesquisa comparativa); O - desfecho (ensino remoto) (SOUZA et al., 2017). Após isso, foi formulada a seguinte pergunta: Quais os principais aplicativos e metodologias ativas utilizadas pelos docentes no ensino remoto durante a pandemia da COVID-19?

A pesquisa foi desenvolvida em cinco momentos subsequentes: 1 - identificação da problemática; 2 - elaboração dos critérios de inclusão e exclusão; 3 - avaliação das publicações; 4 - leitura e interpretação dos artigos selecionados; 5 - síntese dos estudos. A metodologia aplicada para seleção dos estudos foram a leitura do título e do resumo.

3.3 Processo de seleção dos artigos

A seguinte pesquisa foi elaborada entre os meses de abril a junho de 2021 nas bases de dados indexadas dentro da Biblioteca Virtual de Saúde (BVS), sendo: Sistema Online de Busca e Análise de Literatura Médica (MEDLINE), Base de Dados Bibliográficas Especializada na área de Enfermagem (BDENF) e Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), através da junção de três Descritores em Saúde (DeCS), cruzados com o operador booleano "AND": COVID-19 AND Aprendizagem AND Aprendizagem Baseada em Problemas.

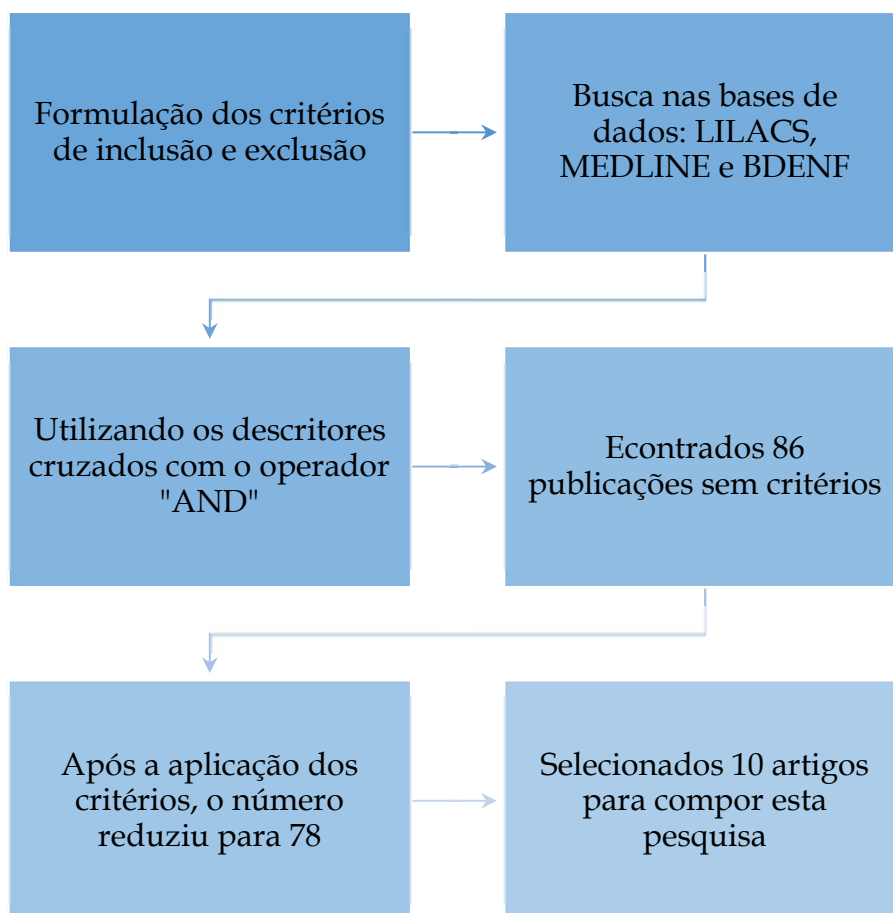
As bases de dados utilizadas foram selecionadas por possuírem inúmeros artigos em diversas revistas, proporcionado assim uma melhor abordagem metodológica. Pesquisas realizadas com seres humanos que não apresentavam aprovação do comitê de ética, foram descartadas para evitar incongruências e informações errôneas na presente pesquisa.

3.4 Critérios de elegibilidade e inelegibilidade

Para seleção dos artigos utilizou-se os seguintes critérios de inclusão: publicações dentro dos idiomas português e inglês, presentes no corte temporal de (2016 a 2021) e que apresentassem semelhança com a pergunta principal da pesquisa. Os de exclusão foram: publicações anteriores ao ano de 2016, fora dos idiomas português e inglês e que não estivessem relacionados com a questão a ser respondida.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Utilizando os descritores em saúde: “COVID-19 AND Aprendizagem AND Aprendizagem Baseada em Problemas”, foram encontrados 86 artigos na totalidade. Ao adicionar os critérios de artigos publicados nos últimos cinco anos (2016 a 2021) dentro dos idiomas português e inglês, este número reduziu para 78. Após a leitura, análise e interpretação das pesquisas, 10 artigos com foco pergunta problema foram selecionados (**Figura 1**).

Figura 1 - Fluxograma das etapas de seleção dos artigos para revisão.

Fonte: BARBOSA et al., 2021.

Para que as publicações fossem compreendidas da melhor forma possível, será apresentada uma síntese das publicações conforme autor, ano, título, objetivo estudo e publicação, facilitando assim na análise dos estudos que estão presentes nesta revisão integrativa (**Tabela 1**).

Tabela 1 - Síntese completa dos estudos selecionados.

Nº	Autor/Ano	Título	Objetivo	Estudo	Publicação
1	Maciel et al., (2020)	Os desafios do uso de metodologias ativas no ensino remoto na pandemia do Covid-19	Relatar a experiência do processo de adaptação ao ensino remoto em uma instituição de ensino superior em enfermagem	Estudo descritivo	Brazilian Journal of Development
2	Arruda et al. (2021)	Metodologias Ativas, Ensino Híbrido e os Artefatos	Apresentar uma prática educacional e sustentável adotada em tempos de Covid 19, pelos alunos e professora	Estudo descritivo	Rev. Pemo - Revista do PEMO
3	Parada et al. (2020)	O uso de metodologias ativas no ensino remoto com alunos de uma IES durante a pandemia do Covid-19	Apresentar as principais metodologias ativas utilizadas durante a pandemia da covid-19	Estudo descritivo	Revista Educacional Interdisciplinar
4	Junior et al. (2020)	Educação e covid-19: as tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia	Apresentar o Google Classroom (ferramenta assíncrona) e o aplicativo ZOOM (ferramenta síncrona) e suas potencialidades pedagógicas para o ensino remoto.	Descritiva e exploratória	Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade

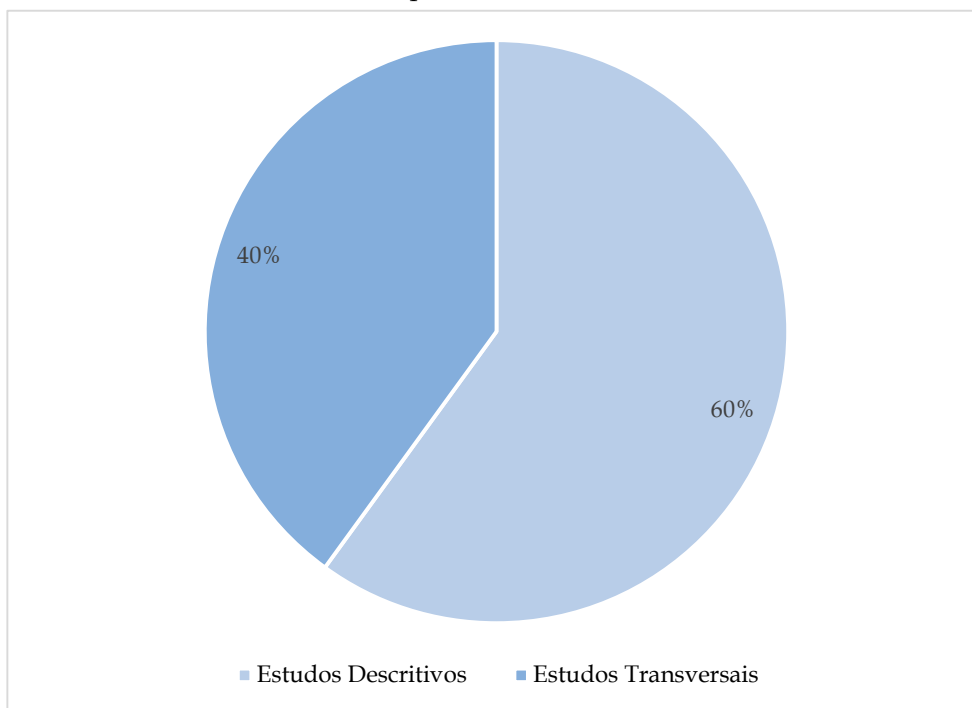
5	Silva et al. (2020)	O uso das tecnologias na educação: os desafios frente à pandemia da COVID-19	Analisar como os professores têm lidado com os desafios enfrentados durante a pandemia	Transversal, exploratório	Brazilian Journal of Development
6	Dosea et al. (2020)	Métodos ativos de aprendizagem no ensino online: pandemia de covid-19	Analisar a opinião de universitários acerca dos métodos ativos de aprendizagem no ensino on-line	Transversal, exploratório	Cenários escolares em tempo de COVID-19
7	Vieira et al. (2020)	Estratégias pedagógicas e uso de metodologias ativas na graduação em Enfermagem em tempos de pandemia do Coronavírus - COVID-19	Refletir as possibilidades pedagógicas da utilização de metodologias ativas nos ambientes virtuais	Estudo descritivo	Research, Society and Development,
8	Rondini et al. (2020)	Pandemia da covid-19 e o ensino Remoto emergencial: Mudanças na prática pedagógica	Refletir acerca dos impactos da pandemia causados pela COVID-19 na prática pedagógica docente	Transversal, exploratório	Cenários escolares em tempo de COVID-19
9	Carneiro et al., (2020)	Uso de tecnologias no ensino superior público brasileiro em tempos de pandemia COVID-19	Discutir as perspectivas brasileiras sobre os desafios e oportunidades para o uso das tecnologias educacionais para o ensino superior público	Estudo descritivo	Research, Society and Development

10	Piffero et al. (2020)	Um novo contexto, uma nova forma de ensinar: Metodologias ativas em aulas remotas	Averiguar a percepção de alunos de duas escolas, uma pública e uma privada, sobre o desenvolvimento das aulas remotas	Transversal, exploratório	Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico
----	-----------------------	---	---	---------------------------	---

Fonte: BARBOSA et al., 2021.

Na presente pesquisa não houve periódico dominante, porém com maiores contribuições tivemos a *Brazilian Journal of Development, Research, Society and Development* e *Cenários escolares em tempo de COVID-19*, todas com duas publicações no ano de 2020. Em relação aos tipos de estudos selecionados, (60%) seis são estudos do tipo descritivo, e quatro (40%) são transversais exploratórios, sendo a abordagem metodológica qualitativo presente em todos os manuscritos (**Gráfico 1**).

Gráfico 1 - Tipos de estudos encontrados.



Fonte: BARBOSA et al., 2021.

Os impactos ocasionados pela pandemia da COVID-19 atingiram o mundo de maneira repentina, com destaque para educação, onde foi necessário que o processo de ensino aprendizagem fosse ressignificado e repensado a fim de atender a essa nova situação excepcionalmente (BARBOSA et al., 2020).

Apesar da Educação a Distância (EaD) já ter sido institucionalizada no Brasil em dezembro de 2005, por meio do decreto nº 5.622, diversas instituições brasileiras precisaram se readaptar rapidamente ao ensino a distância na tentativa de evitar

prejuízo aos discentes, buscando novas tecnologias e metodologias ativas para facilitar esse processo (FIGUEIREDO et al., 2020).

Segundo Arruda et al. (2021) as metodologias ativas correspondem a um processo de ensino-aprendizagem no qual o discente é colocado no lugar do professor, como protagonista, onde o docente assume o papel de suporte, dispondo de autonomia e confiança para que o aluno seja capaz de interagir e produzir seu próprio conhecimento.

Diversas metodologias ativas foram utilizadas como método de contribuir para o ensino remoto durante a pandemia da COVID-19. No entanto, afim de sugerir ferramentas mediadoras para esse processo, Maciel et al. (2020) abordam sobre os principais aplicativos que contribuíram nesse seguimento, com destaque para: *Google Classroom* e o *ZOOM*, que são recursos *online*, gratuitos, que proveram um processo informativo diferenciado.

4.1 Principais aplicativos utilizados no ensino remoto durante a pandemia

4.1.1 Google Classroom

A plataforma foi bastante utilizada durante a pandemia, sendo uma das principais ferramentas *online* para mediação entre os alunos e professores, possibilitando a entrada e interação dos discentes. O sistema do aplicativo gera automaticamente uma notificação no *e-mail* dos alunos, facilitando o contato com os conteúdos ministrados pelo docente no ambiente virtual, dispondo de maior interação e engajamento entre a turma (ARRUDA et al., 2021).

O aplicativo fornece ao professor ferramentas para postagem em ambiente virtual em duas formas distintas segundo Parada et al. (2020), sendo: Mural, que é um campo onde os alunos e os professores possuem acesso as atualizações presentes na página inicial da plataforma, como datas das postagens, avisos, comentários e últimas informações; e a Atividade, sendo disponibilizadas para elaboração e realização de testes, exercícios, perguntas e avaliações.

As atividades podem ser programadas, salvas ou até mesmo arquivadas, facilitando assim o planejamento do professor que dispõem de várias turmas. O aplicativo possibilita a correção automática da prova, dispondo por *e-mail* a pontuação específica dos alunos, sendo de 0 a 100, podendo ser modificadas de acordo com o planejamento do docente (JUNIOR et al., 2020).

Segundo Silva et al. (2020) o aplicativo vem constantemente sendo aprimorado através dos *feedbacks* fornecidos pelos usuários da plataforma. Diante disso, compreende-se o Google Classroom com uma ferramenta que apresenta propostas assíncronas mediante a educação remota, onde não é necessário que os alunos e professores estejam conectados ao mesmo tempo para a realização das atividades.

Dessa forma, segundo Doesea et al. (2020) os alunos podem entrar e ter acesso ao conteúdo a qualquer momento, tornando possível o contato com o material virtualmente sempre que necessário. Logo, além da flexibilidade ao acesso da plataforma, o aplicativo possui uma apresentação didática, que contribui para integralmente nas atividades realizadas pelo professor, assim como organização dos conteúdos.

4.1.2 ZOOM

O aplicativo ZOOM é fundamental para realização videochamadas e reuniões, podendo ser realizado por dispositivos móveis com diferentes sistemas operacionais, tornando possível convidar outros participantes por *e-mail*, SMS e redes sociais, assim como disposição de ferramentas que compartilham textos, arquivos e apresentações durante as chamadas (VIEIRA et al., 2020).

Segundo Rondini et al. (2020), na versão gratuita, aplicativo permite realizar reuniões com a capacidade de 100 participantes, com duração de quarenta minutos no máximo. Na versão paga, o usuário pode realizar sessões por até 24 horas e salvar em até 1 GB (Gigabyte) na nuvem.

O layout oportuniza que todos os participantes apareçam ao lado da tela, como se estivessem em sala de aula. Segundo Carneiro et al. (2020) a aplicativo apresenta diversos benefícios pedagógicos que permite ao professor o enriquecimento do processo de ensino aprendizagem durante o ensino remoto, provendo competências, fornecendo novos modelos de ensino, possibilitando a troca de conhecimento e informações por meio da flexibilidade durante a transmissão.

Segundo Piffero et al. (2020), o aplicativo possui uma modalidade que facilita para que os alunos tirem suas dúvidas, aumentando a participação dos alunos em discussões das temáticas, permitindo que os discentes façam suas perguntas mediante a aula ministrada pelo professor, valorizando o processo de aprendizagem.

As videoconferências realizadas no aplicativo ZOOM acontecem em tempo real, podendo ser programada ou instantânea, onde o aluno é convidado a participar por meio de um *link*, que direciona o aluno diretamente para o momento em que

a reunião está sendo realizada, sendo disponibilizado em conjunto a possibilidade de a aula ser gravada (MACIEL et al., 2020).

4.2 Principais metodologias ativas no ensino remoto durante a pandemia

4.2.1 Sala de aula invertida

Segundo Parrada et al. (2020) a sala de aula invertida corresponde a um modelo inovador que inverte o modelo tradicional, no qual o aluno tem acesso ao contato com material que será ministrado na aula posterior, possibilitando assim o aluno uma melhor compreensão do assunto, estando apto a responder e interagir com o professor durante a aula.

Junior et al. (2020) abordam que esse modelo trabalha principalmente a autonomia do aluno, pois dispõem a oportunidades de buscar conhecimento prévio e podendo compartilhar com os colegas. Reforça ainda, esse processo torna possível a inclusão de materiais digitais como: games, pesquisas, textos, videoaulas, fóruns e debates, sendo bastante utilizado durante as aulas remotas.

4.2.2 Gamificação

Segundo Silva et al. (2020) trazer a experiência de jogos *online* para o estudo foi abordado com bastante frequência, onde os alunos apresentam interesse em melhorar suas atividades e desempenhos, voltados principalmente para jogos de competição, que incluem buscas de informações e fontes de dados, corroborando nesse processo.

4.2.3 Discussões

Dossea et al. (2020) abordam em sua pesquisa que é importante que cada aluno tenha sua voz e expresse suas dúvidas na aplicação de uma determinada metodologia ativa, logo, os autores destacam a importância das discussões, como mesas redondas por vídeo chamadas para debater sobre os conteúdos, contribuindo assim para que o discente perca sua timidez e contribua com a aula diretamente.

4.2.4 Aprendizagem baseada em projetos (ABP)

Segundo Vieira et al. (2020) também chamada de *Project-based Learning* (PBL), faz com que os discentes construam saberes por meio de ações em conjunto com outros colegas por meio de desafios, sendo necessário a criação de hipóteses para que os alunos possam explorar e comparar com a própria vivência. Podem ser inseridos na metodologia fóruns digitais, vídeos, cartazes e maquetes, tendo como foco

principal que os alunos busquem por conta própria determinado conteúdo, sem o intermédio do professor.

4.2.5 Vídeos e filmes

Rodini et al. (2020) abordam em sua pesquisa sobre a importância da utilização de vídeos e filmes como métodos complementares na aprendizagem dos alunos, onde Segundo a Teoria de Ensino de Bruner, processos ilustrativos aumentam em 20 vezes a probabilidade de memorização dos alunos.

4.3 Desafios para implementação de metodologias ativas no ensino remoto durante a pandemia

Segundo Arruda et al. (2021) as principais dificuldades enfrentadas pelos docentes estavam relacionadas à quatro tipos de divisões interligadas diretamente com o ensino, sendo: a falta de manuseio técnico, quanto às ferramentas digitais, acesso à internet, falta de materiais didáticos e a formação de professores.

A falta de manuseio técnico estava relacionada com as dificuldades frente ao uso das tecnologias digitais, como: dificuldades na edição de vídeo, formativa, técnica e de manuseio do ambiente virtual; as de acesso à internet estava voltado para diminuição dos alunos nas aulas por nem todos possuírem o acesso; a falta de materiais didáticos por parte dos alunos; e a formação dos professores, que apresentavam dificuldades frente a utilização dos aplicativos (PARADA et al., 2021).

Segundo Menezes et al. (2019) outros fatores também estavam fortemente ligados com as fragilidades apresentadas no ensino remoto, como a instabilidade do sinal de WI-FI, qualidade da transmissão da aula, grande facilidade para distração dos alunos e a ergonomia, voltada diretamente para o ambiente de estudo.

Nesse contexto, Junior et al. (2020) ressaltam que à medida em que as situações complexas aumentam, a satisfação dos alunos diminui, ou seja, diminuindo assim a participação dos discentes nas discussões durante as aulas remotas. Abordando também que a internet é tida como um dos principais recursos para educação, seja ela remota, à distância, presencial ou semipresencial, sendo primordial para o ensino.

Acrescido a isso, Silva et al. (2020) abordam em sua pesquisa que as dificuldades para o manuseio das ferramentas presentes no ambiente virtual também é uma das principais fragilidades apresentadas pelos docentes, onde a carência ou inexis-

tência da capacitação correta ofertadas pelas instituições são falhas, interferindo de maneira moderada na aquisição de conhecimento.

Em consenso, Dossea et al. (2020) aborda que o ambiente familiar pode dificultar tanto na aprendizagem dos alunos, quanto no manuseio da plataforma, isso pode acontecer em virtude dos estímulos visuais, auditivos e táteis que são fornecidos por estes indivíduos que compartilham do mesmo local do estudante, podendo gerar desmotivação, em conjunto com a diminuição da concentração na aula e na realização das atividades estabelecidas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das informações expostas, observou-se a grande importância do ensino remoto frente à suspensão das aulas presenciais decorrente da pandemia do novo coronavírus, objetivando a mitigação dos prejuízos ocasionados aos discentes, que ficaram sem aulas. Entretanto, torna-se primordial refletir sobre as fragilidades, com destaque para o acesso à internet, computadores e dispositivos eletrônicos que tornem possível a participação dos alunos nas aulas.

Frente a isso, nota-se que muitas instituições não estavam preparadas para a educação remota ou não tiveram tempo hábil para se adequar as estruturas institucionais, elaborando rapidamente um plano de contingência institucional para dar continuidade aos seus calendários acadêmicos. Logo, torna-se essencial que as instituições continuem atualizando as metodologias ativas interligadas com as tecnologias da comunicação e informação para que seja possível o fortalecimento do ensino remoto, contribuindo assim na educação dos alunos.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Juliana Silva; DE CASTRO SIQUEIRA, Liliane Maria Ramalho. Metodologias Ativas, Ensino Híbrido e os Artefatos Digitais: sala de aula em tempos de pandemia. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pemo**, v. 3, n. 1, p. e314292-e314292, 2021.

ANDRADE CARNEIRO de, Leonardo et al. Uso de tecnologias no ensino superior público brasileiro em tempos de pandemia COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 8, p. e267985485-e267985485, 2020.

BARBOSA, Italo Everton Bezerra et al. Procedimentos e técnicas de enfermagem realizadas durante a pandemia de COVID-19. **Revista Eletrônica Acervo Enfermagem**, v. 9, p. e6016-e6016, 2021.

DOSEA, Giselle Santana et al. Métodos ativos de aprendizagem no ensino online: a opinião de universitários durante a pandemia de COVID-19. **Interfaces Científicas-Educação**, v. 10, n. 1, p. 137-148, 2020.

FERREIRA, Denise Helena Lombardo; BRANCHI, Bruna Angela; SUGAHARA, Cibele Roberta. Processo de ensino e aprendizagem no contexto das aulas e atividades remotas no Ensino Superior em tempo da pandemia Covid-19. **Revista práxis**, v. 12, n. 1 (sup), 2020.

KRONBAUER, Artur Henrique et al. Um desenho metodológico para engajar e motivar os alunos nas aulas remotas na pandemia do covid-19. **Interfaces Científicas-Educação**, v. 8, n. 3, p. 611-626, 2020.

MACIEL, Marcela de Araújo Cavalcanti et al. Os desafios do uso de metodologias ativas no ensino remoto durante a pandemia do Covid-19 em um curso superior de enfermagem: um relato de experiência. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 12, p. 98489-98504, 2020.

MENEZES, Raquel Garcia D.'Avila. Adaptação de um curso de alemão em contexto acadêmico para o ensino remoto emergencial através de metodologias ativas. **Sig-no**, v. 46, n. 85, p. 170-179, 2021.

PALMEIRA, ROBSON LIMA; DA SILVA, Andrezza Araújo Rodrigues; RIBEIRO, Wagner Leite. As metodologias ativas de ensino e aprendizagem em tempos de pandemia: a utilização dos recursos tecnológicos na Educação Superior. **HOLOS**, v. 5, p. 1-13, 2020.

PARADA, Augusto Rodrigues et al. O uso de metodologias ativas no ensino remoto com alunos de uma IES durante a pandemia do Covid-19. **Redin-Revista Educacional Interdisciplinar**, v. 9, n. 1, 2020.

PIFFERO, Eliane de Lourdes Fontana et al. Um novo contexto, uma nova forma de ensinar: Metodologias ativas em aulas remotas. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico (EDUCITEC)**, v. 6, p. e142020-e142020, 2020.

RONDINI, Carina Alexandra; PEDRO, Ketilin Mayra; DOS SANTOS DUARTE, Cláudia. Pandemia do Covid-19 e o ensino remoto emergencial: Mudanças na práxis docente. **Interfaces Científicas-Educação**, v. 10, n. 1, p. 41-57, 2020.

SALDANHA, Luis Cláudio Dallier. O discurso do ensino remoto durante a pandemia de COVID-19. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 17, n. 50, p. 124-144, 2020.

SILVA, Chayene Cristina Santos Carvalho da; DE SOUSA TEIXEIRA, Cenidalva Miranda. O uso das tecnologias na educação: os desafios frente à pandemia da COVID-19. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 9, p. 70070-70079, 2020. SILVA, Ellery Henrique Barros da; DA SILVA NETO, Jerônimo Gregório; DOS SANTOS, Marilde Chaves. Pedagogia da pandemia: reflexões sobre a educação em tempos de isolamento social. **Revista Latino-Americana de Estudos Científicos**, p. 29-44, 2020.

SANTOS JUNIOR, Verissimo Barros; DA SILVA MONTEIRO, Jean Carlos. Educação e covid-19: as tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia. **Revista Encantar-Educação, Cultura e Sociedade**, v. 2, p. 01-15, 2020.

SILVA PASCOALINO da, Kelly Cristina. Metodologias ativas como facilitadoras do ensino remoto devido a pandemia de Covid-19. **Revista Estudos e Negócios Academics**, v. 1, n. 1, p. 45-56, 2021.

SOARES, Cassia Baldini et al. Revisão integrativa: conceitos e métodos utilizados na enfermagem. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 48, p. 335-345, 2014.

VIEIRA, Taísa Diva Gomes Felipe; DOS SANTOS, Mauro Leonardo Salvador Caldeira. Estratégias pedagógicas e uso de metodologias ativas na graduação em Enfermagem em tempos de pandemia do Coronavírus-COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 11, p. e2759119749-e2759119749, 2020.

CAPÍTULO 11

AS POTENCIALIDADES DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA UMA FORMAÇÃO CIDADÃ PARTICIPATIVA: ALGUMAS REFLEXÕES

THE POTENTIALITIES OF PHYSICAL EDUCATION FOR A PARTICIPATORY CITIZEN TRAINING: SOME REFLECTIONS

Thiago Gadelha de Almeida
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE
Curso de Bacharelado em Nutrição - Limoeiro do Norte- CE
thiago-gadelha@ifce.edu.br

Maria Aldeisa Gadelha
Centro Universitário Estácio do Ceará
Curso de Bacharelado em Educação Física - Fortaleza - CE
aldeisagadelha55@gmail.com

DOI: 10.46898/rfb.9786558891581.11

RESUMO

Este estudo reflete sobre as potencialidades da educação física para uma formação cidadã participativa. Trata-se de uma revisão integrativa rápida da literatura realizada no período de janeiro de junho de 2021 foram realizadas quatro etapas: Pesquisa (procura e seleção dos estudos), avaliação, síntese e análise. Para seleção dos estudos, considerou-se estudos caracterizados por ser de amplo nível descritivo e não foi incluído no processo de avaliação de qualidade; caracterizando estudos apenas com base no desenho e conteúdo. A democracia é a organização de comunidades humanas cuja normatização e organização das relações estão assentadas sobre um conjunto de leis constitucionais consensualmente construídos podendo ser exercida de forma passiva ou ativa. A prática física, tal qual o esporte pode estimular as consciências para uma maior participação política e cidadã na sociedade.

Palavras-chave: Educação Cidadania. Educação física.

ABSTRACT

This study reflects on the potential of physical education for a participatory citizen formation. This is a rapid integrative literature review carried out from January to June 2021. Four stages were carried out: Research (search and selection of studies), evaluation, synthesis and analysis. For the selection of studies, studies characterized by being of broad descriptive level were considered and were not included in the quality assessment process; featuring studies based only on design and content. Democracy is the organization of human communities whose normalization and organization of relations are based on a set of constitutional laws consensually constructed and can be exercised passively or actively. Physical practice, like sport, can stimulate awareness for greater political and citizen participation in society.

Keywords: Education. Citizenship. Physical Education.

1 INTRODUÇÃO

O termo cidadania está muito em voga na atualidade. As três últimas décadas permitiram o crescimento do debate das grandes questões sociais voltadas para a construção de mais cidadania. Entretanto, proporcionalmente à velocidade com que se popularizou o termo cidadania tornou-se refém do discurso das elites, que têm mantido o poder com toda a astúcia que lhes é própria (DA SILVA; MUZZATTO, 2021). Elas incorporaram o termo aos seus discursos de promessa para enganar

o povo e o manter sob o domínio de seus interesses. O melhor viés que seus teóricos encontraram para “camuflar” seus interesses foi através da educação, transformando-a na terapia para a cura dos males da exclusão.

A cidadania é uma das amplas teses da educação, mas esta compreensão traz precisamente o perigo de um abstrairmento deste conceito (FERREIRA, 1993). Daí a necessidade de construir uma definição para um consenso mínimo sobre seu significado no contexto educacional, para que esse conceito permita significar os valores e objetivos necessários para a sua vivência.

As raízes da cidadania estão na sociedade grega, mais especificamente na cidade grega. Cidadania significava viver e participar da vida da cidade; viver e participar da associação de pequenos núcleos de vida: a família, a fratria, a tribo. Na sociedade grega, a democracia era direta, não havia representantes do povo, cada cidadão tinha acesso às assembleias onde podia argumentar a favor de suas posições. Mas, o conceito de cidadania ampliou-se para além da questão de viver a cidade (FERREIRA, 1993; MANZINI-COVRE, 1996).

O cidadão passou a se ligar ao Estado; com essa ligação ampliaram-se os direitos e os deveres para o cidadão. Foram os romanos que deram uma definição, um significado jurídico ao termo. Moura Ramos, citado por (DE OLIVEIRA; LIBÂNEO; TOSCHI, 2017), afirma que

A cidadania (o status civitatis dos romanos) é o vínculo jurídico-político que, traduzindo a pertença de um indivíduo ao Estado, o constitui perante este num particular conjunto de direitos e obrigações [...] A cidadania exprime assim um vínculo de caráter jurídico entre um indivíduo e uma entidade política: o Estado. (p.18)

A modernidade, inaugurando a nova sociedade da democracia burguesa, vinculou a cidadania com os direitos de liberdade de pensamento, de religião, de comércio, de produção, de propriedade privada. Individualizando a pessoa, alienando-a dos outros pares, a burguesia pôde limitar o alcance da cidadania. Marx, ao tratar da Questão Judaica, mostra que a Declaração dos Direitos do Homem, de 1793, reduz a questão da cidadania a questões políticas (MANZINI-COVRE, 1996). O assunto torna-se ainda mais enigmático ao lembrarmos que os libertadores políticos amortizam a cidadania, a identidade política, a bucólicos meio para conservar os chamados direitos do homem (MARX, 2015).

Leia-se, portanto, direitos do homem burguês. O homem egoísta da sociedade civil burguesa é o homem natural. A revolução política, a mera defesa da questão política apenas dissolve a sociedade civil sem revolucionar o mundo das necessi-

dades, do trabalho, dos interesses privados (FLEURY, 2018). Para o liberalismo e o neoliberalismo, a cidadania está centrada no princípio individualista onde cada qual cuida dos próprios interesses.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para a crítica marxista, a cidadania requer a responsabilidade de uns pelos outros. Sendo que é possível se caracterizar a diferença entre a perspectiva capitalista e a socialista (FERREIRA, 1993; FLEURY, 2018; MANZINI-COVRE, 1996). Para o socialismo, muito ao contrário, constitui rematado absurdo imaginar que a harmonia social pode resultar de uma concorrência de egoísmos. Sem o respeito ao princípio de solidariedade (*solidum*, em latim, significa a totalidade), isto é, sem que cada cidadão seja, efetivamente, responsável pelo bem-estar de todos, jamais se chegará a construir uma sociedade livre e igualitária (FLEURY, 2018)

A cidadania não pode ser visualizada como algo dado, pois seus pressupostos são a história e a filosofia. Ela se permite ver, notar, conceituar, quando é vivida, exercida pelo cidadão (FERREIRA, 1993; MANZINI-COVRE, 1996).

Cidadania implica uma luta ferrenha dos seres humanos para serem mais seres humanos; significa a luta pela busca da liberdade, da construção diária da liberdade no encontro com o outro, no embate pelos espaços que permitam a vivência plena da dignidade humana (DA SILVA; MUZZATTO, 2021).

A cidadania compõe-se de um conjunto de direitos fundamentais para a existência plena da vida humana: direitos civis, que significam o domínio sobre o próprio corpo, a livre locomoção, a segurança; direitos sociais, que garantam atendimento às necessidades humanas básicas, como: alimentação, habitação, saúde, educação, trabalho e salário dignos; direitos políticos, para que a pessoa possa deliberar sobre sua própria vida, expressar-se com liberdade no campo da cultura, da religião, da política, da sexualidade e, participar livremente de sindicatos, partidos, associações, movimentos sociais, conselhos populares, etc. (MANZINI-COVRE, 1996)

3 METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão integrativa rápida da literatura que permite fazer uma avaliação do que já se sabe sobre uma questão de política ou prática, usando métodos de revisão sistemática para pesquisar e avaliar criticamente a literatura existente.

No período de janeiro de junho de 2021 foram realizadas quatro etapas: Pesquisa (procura e seleção dos estudos), avaliação, síntese e análise. Para seleção dos estudos, considerou-se estudos caracterizados por ser de amplo nível descritivo e não foi incluído no processo de avaliação de qualidade; caracterizando estudos apenas com base no desenho e conteúdo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O sociólogo britânico T. H. Marshall, em seu conhecido ensaio “Classe Social e Cidadania”, definiu a cidadania como um conjunto de direitos que podem ser agrupados em três elementos: o civil, o político e o social, os quais não surgiram simultaneamente, mas sucessivamente, desde o século XVIII até o século XX (BRAGA, 2002; FLEURY, 2018).

O elemento civil é composto daqueles direitos relativos à liberdade individual: o direito de ir e vir, a liberdade de imprensa e pensamento, o discutido direito à propriedade, em suma, o direito à justiça (que deve ser igual para todos). O elemento político compreende o direito de exercer o poder político, mesmo indiretamente como eleitor. O elemento social compreende tanto o direito a um padrão mínimo de bem-estar econômico e segurança, quanto o direito de acesso aos bens culturais e à chamada “vida civilizada”, ou seja, é o direito não só ao bem estar material, mas ao cultural (BRAGA, 2002; BRASIL, 1988)

Na mesma medida, a cidadania exige o exercício de deveres para que os próprios direitos se efetivem. Isto significa que cada indivíduo deve fomentar a busca e a construção coletiva dos direitos; o exercício da responsabilidade com a coletividade; o cumprimento de regras e de normas de convivência, produção, gestão e consumo estabelecidos pela coletividade; a busca efetiva de participação na política para controlar seus governos eleitos dentro de princípios democráticos (FERREIRA, 1993; FLEURY, 2018).

Cidadania que não permite uma abstração teórica. A cidadania não pode estar desvinculada das reais condições sociais, políticas e econômicas que constituem a sociedade (TEIXEIRA; VALE, 2001). Para uma cidadania efetiva, reúnem algumas categorias indispensáveis para o exercício da cidadania que implica, em primeiro lugar, a participação organizada para que as pessoas não sejam objetos da ação, mas, sujeitos da prática política da comunidade até a do Governo Federal (MANZINI-COVRE, 1996). Por isso, ela é conquista e, como tal, torna-se o próprio processo emancipatório. A emancipação do ser humano é um processo contínuo de transformação da sociedade de exclusão (BUENO, 1996),

[...] uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado. Numa democracia, quem defende ideais contrários à emancipação, e, portanto, contrários à decisão consciente independente de cada pessoa em particular, é um antidemocrata, até mesmo se as ideias que correspondem a seus desígnios são difundidas no plano formal da democracia (p. 142)

A vivência da democracia exige uma crescente organização da sociedade civil para possibilitar e aprofundar a participação de todas as pessoas. A democracia vai além da democracia representativa que tem mantido no poder as elites dominantes. A história da democracia brasileira, pautada na democracia representativa, tem permitido o controle do Estado sobre a população, quando a verdadeira democracia é a democracia direta na qual o Estado está sob o controle da população. O exercício mais efetivo deste processo democrático tem sido o orçamento participativo, que vem sendo praticado em várias cidades e Estados do País; trata-se de decisões políticas para a aplicação de recursos e distribuição de renda, conforme as necessidades das comunidades organizadas através de conselhos populares (SIQUEIRA; MARZULO, 2020).

O que se trata é de democratizar radicalmente a democracia, de criar mecanismos para que ela corresponda aos interesses da ampla maioria da população e de criar instituições novas, pela reforma ou pela ruptura, que permitam que as decisões sobre o futuro sejam decisões sempre compartilhadas (p. 18).

Tal proposta permite uma nova relação com as questões tradicionais referentes às outras duas categorias fundamentais da cidadania: os direitos e deveres, já anteriormente tratados. Levando a um crescendo, entra em cena uma nova categoria, que é a questão do saber. Dominar os conteúdos da cultura e construir novos conhecimentos a partir deles, para dentro do contexto das necessidades das populações, significa ter na educação seu principal instrumento, e no resgate dos valores humanitários como a solidariedade, a consciência do compromisso para com o bem-estar de todos, a fraternidade e a reciprocidade, a urgência mais fundamental (FERREIRA, 1993).

Há uma tendência muito forte que continua presente na sociedade brasileira. Política ainda é um tabu e, conseqüentemente, sua discussão está muito ausente do processo de formação da Educação Básica (ONOFRE, 2017). Isso decorre de uma separação ideológica de dois termos inseparáveis: cidadania e política. As elites têm evitado falar da relação entre estas categorias. Assim, a política não tem encontrado seu lugar no processo educativo. Muitas vezes os lemas e planos pedagógicos governamentais falseiam esta inseparabilidade, fazendo com que a cidadania esteja acima ou nada tenha a ver com a política.

Entretanto, a prática educativa sempre traz em si uma filosofia política, tenha o educador consciência disso ou não (FERREIRA, 1993) e não é possível separar política de educação, da ação político pois um é o outro (FREIRE, 2018).

A nova LDB - Lei Federal nº 9394/96 (GROSSI, 2000) denomina o Ensino Fundamental como educação básica e que tem por finalidade desenvolver o educando, propiciando formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para florescer no trabalho e em estudos porvindouros. Segundo a LDB essa formação se dá através de várias formas:

I- o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III- o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV- o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (p. 30)

De certa forma, toda a educação tem como objetivo integrar a pessoa ao conjunto da sociedade, isto é, visa à socialização, inclusive nos moldes das tendências críticas e transformadoras, pois, a luta pela aceção dos fins da educação registra-se na luta de classes como luta por supremacia (DA SILVA; MUZZATTO, 2021; FERREIRA, 1993; ONOFRE, 2017).

Neste contexto, a cidadania, enquanto conquista e construção, requer muito mais do que o domínio dos conteúdos(DA SILVA; MUZZATTO, 2021; MANZINI-COVRE, 1996). Analisa a leitura crítica hermenêutica de Giroux, que aponta para a necessidade de uma leitura e interpretação das teorias educacionais. As três grandes linhas por ele analisadas são a “racionalidade técnica, a racionalidade hermenêutica e a racionalidade emancipatória” (FERREIRA, 1993; GIROUX; MICÁN, 2019).

A racionalidade técnica trabalha com os princípios epistemológicos do positivismo. Os desajustes e a não-integração do aluno são vistos como anomia. A educação passa a ser vista como correção de comportamentos, disciplina e enquadramento social (FLEURY, 2018). Neste contexto defende-se uma eticidade na qual se trabalha a harmonia social e a eliminação dos conflitos. Busca-se um constante aprimoramento das técnicas pedagógicas que são vistas como solução para a integração, são as linhas que trabalham com a ideia de que existe um consenso social.

Na sociedade moderna, o cidadão é uma classe de consumidor e o Estado um prestador de serviços (PATRICE, 1991). Trata-se, obviamente, de uma definição burguesa. Nesta visão os direitos a serem exercidos têm como condição a prática de um

conjunto de deveres. O Estado, como organização da vida da comunidade, exige da educação uma significação fundamentalmente política. Sua função concernente à democracia busca a socialização e a educação moral dos indivíduos que fazem a comunidade (DA SILVA; MUZZATTO, 2021; FERREIRA, 1993; FLEURY, 2018).

Trata-se de uma educação em valores universais. Mas isso não significa uma educação apenas adaptativa. A educação tem por função mobilizar o indivíduo a pensar e, sobretudo, a 'compreender' porque isso é exigido (FREIRE, 2018; PATRICE, 1991).

Trabalhando com uma perspectiva fenomenológica, a racionalidade hermenêutica considera central o binômio: intencionalidade/significação. A hermenêutica liga-se à leitura dos signos dando a significação dos fatos. O consenso significa um acordo de consciências, a partir da compreensão dos fatos, o que faz da educação um diálogo unificador da sociedade, devendo ela considerar os valores e as motivações dos alunos. Giroux aponta para os erros dessa abordagem, pois ela permanece na consciência individualista da modernidade, perde de vista a questão ideológica do processo educativo e as relações de poder nele implicadas (GIROUX; MICÁN, 2019).

A deficiência da racionalidade hermenêutica estaria na não discussão das questões políticas concernentes ao processo educativo (DA SILVA; MUZZATTO, 2021). A não-intervenção passa a ser intervenção, uma ação política real e definida, porém, ocultada. A educação nesta perspectiva acredita e busca na formação da cidadania, a participação do aluno na criação de uma sociedade justa e igual, mas não discute as condições e as relações de poder em que se dão as inter-relações pedagógicas (FLEURY, 2018).

A terceira grande linha deseja ir além da abordagem hermenêutica, centrando a sua crítica nas relações sociais. A emancipação se dá através da dialética da crítica e da ação na sociedade. Uma consciência construída criticamente assume o compromisso de fazer história. Neste contexto, a educação deve ter um fundamento político e normativo para proporcionar o engajamento no processo formador (FERREIRA, 1993; GIROUX; MICÁN, 2019). Já a ausência de princípios emancipadores faz da educação um processo de adaptação, de enquadramento social, onde o consenso se dá sob a orientação das classes dominantes, através da coordenação exercida por um Estado paternalista.

Por outro lado, a emancipação requer cidadania ativa, inconformada, indignada, que luta para conquistar uma sociedade efetivamente democrática. O consenso

social deve ser construído pela disputa dos projetos políticos, sociais e econômicos (FLEURY, 2018). Assim, a cidadania passa pelas disputas políticas para desmascarar as inverdades e permitir o embate das questões valorativas. Trata-se de um consenso construído pelo conjunto dos sujeitos envolvidos no processo político e pedagógico. Esta visão traz resquícios do idealismo, não considerando suficientemente as relações entre o ser humano e as condições materiais (FERREIRA, 1993).

Entretanto, acredita-se que ela reforça a dimensão da inseparabilidade entre educação, cidadania e política. Assim como a palavra e a liberdade são construções educativas através das quais o homem se constitui como ser capaz de existir no mundo e inventariar com este mundo e seu grupamento social e natural com liberdade e autonomia responsáveis (AHLERT, 2001; BENTO, 1991; BIZELI; SEBASTIAN-HEREDERO, 2016; BORSSOI, 2008; BRAZIL, 1997; CHEMIN; DOS SANTOS ROSA; ROSA, 2019; DE ALMEIDA, 2017; DE OLIVEIRA; LIBÂNEO; TOSCHI, 2017; FERREIRA, 1993) também a cidadania não pode ser outorgada ou cedida, mas deve ser uma conquista. Nestas tarefas os educadores têm um papel fundamental, o de provocar alunos e alunas a conquistá-las.

Neste sentido, Streck questiona a intencionalidade política conservadora de fazer passar a ideia de que a educação prepara para a cidadania. Para ele, esta visão dá uma conotação abstrata ao processo educativo, pois cinde os dois termos, dando-lhes significados próprios e estanques (STRECK, 2001), afirma que

[...] não existe num primeiro momento uma preparação para a cidadania para depois poder exercê-la. Educação é sempre exercício de cidadania como prática de liberdade. O pressuposto básico para isso é reconhecer a aluna e o aluno como co-cidadã e co-cidadão que, em todos os estágios do desenvolvimento e em todas as modalidades de educação, são parte dos processos sociais de exclusão e de inclusão. (p. 58)

A educação para a cidadania, embora historicamente polêmica, é pressuposto para viver a democracia, pois o Estado é uma disputa de classes a partir de interesses opostos. É necessário impedir que as classes dominadoras se perpetuem no poder no Estado. Por isso é necessário preparar o cidadão para que ele possa ter capacidade participativa e decisória no processo democrático (BRAGA, 2002; DA SILVA; MUZZATTO, 2021; FERREIRA, 1993; FLEURY, 2018).

O Estado de direito, fundado no respeito a uma constituição, não define necessariamente o pior dos sistemas. A democracia, num sentido ainda a definir, pode ser a organização mais eficaz da comunidade, a fim de lutar contra a violência que a ameaça, interna como externamente. A vida no Estado pode ser pensada como participação nessa luta, participação nada supérflua (PATRICE, 1991).

E isso pressupõe uma educação que habilite o cidadão a participar das ações políticas que organizam a vida no Estado. Daí a justificativa para a educação do cidadão para uma democracia participativa (FERREIRA, 1993; FLEURY, 2018). A cidadania traz intrinsecamente ao seu conceito a pertença do indivíduo ao Estado. Esta pertença recebe um sentido jurídico que define direitos e deveres segundo leis próprias de cada Estado.

Neste sentido, o tipo de cidadania é reflexo do tipo de Estado que está em vigor. A questão da cidadania implica, portanto, a discussão sobre o modo com que a pessoa se insere na comunidade e da sua relação com o fenômeno político. Existem duas formas representativas da cidadania na atualidade (PATRICE, 1991):

A primeira opõe a cidadania ao Estado: insiste na liberdade dos indivíduos ou das comunidades, em oposição ao Estado, considerado como um poder externo à sociedade e que a ela se impõe. A segunda enfatiza a tradição, a identidade e a continuidade da nação. A cidadania e, sobretudo, o acesso à cidadania, depende então da adesão a uma certa maneira de viver, de pensar ou de crer (p. 15)

A dimensão da cidadania como pertencimento ao Estado coloca a questão do conceito deste no seu duplo significado, conforme as duas grandes teorias de sociedade construídas ao longo da modernidade (FLEURY, 2018). Por um lado, a visão liberal entende que a sociedade, como um conjunto de relações sociais e de trabalho e troca, tem capacidade de auto-organizar-se. Não necessitaria o Estado interferir continuamente na organização dos indivíduos constituintes da comunidade social. Ao Estado caberia a fiscalização e a fixação de leis e regras para garantir a propriedade e a livre concorrência.

De outro lado, encontra-se a crítica marxista que, lendo a realidade concreta e materialista de sua época, identifica o Estado como um ente acima dos cidadãos (FLEURY, 2018; MARX, 2015). Este Estado é um instrumento privativo da classe burguesa hegemônica e sua função está em manter jurídica, ideológica e concretamente as relações de produção e consumo da sociedade capitalista, fazendo o papel de regulador e defensor dos interesses privados dos detentores dos meios de produção através das forças armadas, da justiça e do sistema educacional.

Entretanto, há questões que são comuns às duas teorias, como a visão do Estado enquanto máquina estrutural que de fora impõe regras às relações sociais. Ambas as teorias têm na extinção do Estado a utopia de uma sociedade completamente livre (PATRICE, 1991). A cidadania em uma comunidade política submete-se a uma autoridade legal fora da família ou casta. O indivíduo é livre cidadão, sujeito apenas à autoridade e não mais a alguém em particular. Esta comunidade política de cidadãos já não possui mais sua unidade exclusivamente na dominação de uma tradi-

ção(FERREIRA, 1993; FLEURY, 2018; MANZINI-COVRE, 1996). Agora, ela provém do embate de interesses de tradições e classes diferentes.

Este exercício participativo exige capacitação dos instituintes. Assim, para que esta democracia moderna se efetive, faz-se necessária a existência de cidadãos ativos, ou seja, de uma sociedade na qual todos os seus integrantes têm capacidades e habilidades para serem governantes nas mais variadas instâncias e níveis em que se desdobram as funções do Estado. Essa capacitação do cidadão requer, portanto, uma educação que forma cidadãos ativos(BRAGA, 2002; DA SILVA; MUZZATTO, 2021; FERREIRA, 1993; FLEURY, 2018; MANZINI-COVRE, 1996).

A educação como uma ação essencialmente conservadora, e quando não for conservadora se tornará reacionária (FLEURY, 2018). Aqui, porém, trata-se não de uma educação que conserva um status quo burguês, no qual as elites econômicas e políticas mantêm os privilégios educacionais diferenciados para seus filhos. Educação conservadora, é aquela que conserva a herança de saber e de experiência recebida do passado e transmiti-la às novas gerações (PATRICE, 1991).

No Estado moderno, onde o governo é a mola propulsora da política administrativa e das políticas públicas, geralmente, o cidadão é passivo. Ele elege seus governantes e, posteriormente, relaciona-se apenas como opinião pública de pressão pró ou contra as ações políticas e administrativas empreendidas pelos governantes. No entanto, a democracia possibilita o exercício da cidadania ativa (FLEURY, 2018; PATRICE, 1991).

[...] o cidadão ativo é aquele que exerce responsabilidades políticas, em um nível qualquer de hierarquia de um partido ou das funções públicas. Essas responsabilidades podem ser definidas por um status (como são as do deputado ou ministro). Elas também podem ser informais (assim como as dos conselheiros privados, como os que assessoram todos os homens políticos). O cidadão é então tanto mais ativo quanto mais próximo estiver dos centros de decisão. Em outras palavras, é tanto mais ativo quanto mais participar do governo (p. 154)

Esta participação requer uma capacidade organizativa da cidadania. Depende do cidadão refletir sobre as questões econômicas, políticas e sociais, construir opinião sobre essas questões, manifestar-se e participar do debate e das decisões sobre os grandes temas que a organização democrática requer. Esta cidadania demanda um sistema escolar que eduque o cidadão(DA SILVA; MUZZATTO, 2021; FERREIRA, 1993).

Em uma democracia, a escola deve educar cidadãos ativos. Não deve preocupar-se em ensinar aos indivíduos como defender seus interesses materiais, sociais e profissionais. Não deve também treiná-los para as lutas políticas, para a competição

pelo poder, para as manobras partidárias. Seu papel, em outros termos, não é iniciá-los à vida política. Essa iniciação, que passa pela participação em debates, assembleias, campanhas de todo tipo, é incumbência dos partidos. Não deve agrupar-se as precedências partidárias dos cidadãos, mas deve dar-lhes a cultura e o bel-prazer pela discussão, que lhes consentirão envolver os problemas, as políticas almejadas, e debater sobre isso (FERREIRA, 1993; FLEURY, 2018; LOPES; RODRIGUES; CORREIA; ALVES et al., 2018; PATRICE, 1991).

Há na instituição escolar a tarefa e a possibilidade da formação do cidadão capacitado para o diálogo argumentativo sobre os temas fundamentais para a democracia, como a Constituição, o direito, o Estado, a informação, a comunicação, a justiça. Por isso, este lugar da educação é um lugar próprio da política (DA SILVA; MUZZATTO, 2021; FERREIRA, 1993; ONOFRE, 2017; PATRICE, 1991). A educação para a cidadania é uma educação política (FREIRE, 2018).

Quanto à dimensão política da cidadania, a entende como um Estado no qual cada cidadão, no seu conjunto de responsabilidades e liberdades, pode candidatar-se ao cargo de governante (FLEURY, 2018). Portanto, ser eleitor e elegível. Essa definição, por sua vez, implica uma prática educativa própria. Se todos os cidadãos são iguais em direitos e deveres, então, para o exercício destes, necessitam das mesmas condições de formação, apropriação e construção do saber. Deve ter acesso a uma educação que o habilite na condição de um governante em potencial (BRAGA, 2002; DA SILVA; MUZZATTO, 2021; FERREIRA, 1993; MANZINI-COVRE, 1996; PATRICE, 1991). A ação política, fundamenta-se na teoria política de Arendt, para quem a República é o Estado no qual o cidadão é um participante da res publica - "coisa pública". No sentido moderno (PATRICE, 1991),

[...] o Estado é a organização da comunidade em instituições, todas elas solidárias: o governo, o parlamento, a administração, a organização do povo em corpo eleitoral são instituições estreitamente dependentes umas das outras. O Estado não é, portanto, uma associação de indivíduos ligados por um contrato, como para Rousseau, mas uma organização de instituições que agem junto (, p. 148)

Essa cidadania ativa somente é possível quando os cidadãos desenvolvem, através da educação, as capacidades de julgar as questões pertinentes do Estado para além das particularidades e interesses individuais. Esta educação deve assentar-se sobre o princípio do diálogo para que, via argumentação, se produza um consenso entre todos os concernidos. Trata-se da busca de um consenso de sentido estreito, onde todos os temas relevantes a uma vida democrática e inclusiva sejam discutidos e decididos pela participação de todos os cidadãos.

2.1 Educação física para uma formação cidadã participativa

A Educação Física constitui sua área de trabalho fundamentada nas concepções de corpo e movimento. Esta visão permitiu a superação de sua condição histórica limitadora que se restringia aos aspectos fisiológicos e técnicos. Hoje se considera as dimensões culturais, sociais, políticas e afetivas que constituem o corpus cidadão (METZNER; CESANA; DRIGO, 2016; TOJAL, 2008).

Assim, a Educação Física, a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais, assumiu uma nova condição: a de trabalhar numa perspectiva de cultura corporal, o que amplia a contribuição da Educação Física Escolar para o exercício da cidadania (LOPES; RODRIGUES; CORREIA; ALVES *et al.*, 2018; ONOFRE, 2017).

Segundo os PCNs da Educação Física (BRASIL, 1997),

A concepção de cultura corporal amplia a contribuição da Educação Física escolar para o pleno exercício da cidadania, na medida em que, tomando seus conteúdos e capacidades que se propõe a desenvolver como produtos socioculturais, afirma como direito de todos o acesso a eles. Além disso adota uma perspectiva metodológica de ensino e aprendizagem que busca o desenvolvimento da autonomia, a cooperação, a participação social e a formação de valores e princípios democráticos (p. 28).

A partir disso, a Educação Física Escolar, para se tornar uma contribuição efetiva para a formação de uma cidadania plena, deve organizar seu currículo considerando toda a riqueza da interdisciplinaridade, priorizando temas de caráter social para que os setores populares, as grandes periferias urbanas, as vilas, os bairros desenvolvam atividades de exercícios e esportes coletivos, acompanhados de ações políticas reflexivas com vista ao um processo cada vez maior de participação popular na organização e nas decisões de ordem econômica, política e social que dizem respeito e atingem diretamente a população historicamente alijada dos processos decisórios e participativos da sociedade (BENTO, 1991; GHILARDI, 1998; ONOFRE, 2017; TOJAL, 1995; TOJAL, 2008).

A partir da Educação Física escolar, desafia-se a escola a interagir mais com a sociedade através de projetos múltiplos e interdisciplinares, como por exemplo, Rua do lazer, Ginástica na Praia, no Parque, na Praça, Passeios Ciclísticos, Caminhadas Urbanas Interbairros para que a população conheça sua cidade, sua realidade e desenvolva um senso crítico face aos problemas que esta realidade apresenta (BARBOSA, 2001; BENTO, 1991; GHILARDI, 1998; NASCIMENTO; GRAÇA, 1998; ONOFRE, 2017; TOJAL, 1995). E isto pode ser organizado a partir da escola de forma interdisciplinar, onde as outras áreas do conhecimento são integradas, como a Geografia, a História, a Matemática, a Biologia, etc.

Toda a realidade que requer mudanças, transformações, precisa de movimento. E ninguém melhor do que a Ciência do Movimento para ser a mola propulsora de um movimento motivador, transformador e emancipador da sociedade (BENTO, 1991; BRAGA, 2002; DE ANDRADE FILHO, 2001; LOPES; RODRIGUES; CORREIA; ALVES *et al.*, 2018; ONOFRE, 2017; TEIXEIRA; VALE, 2001; TOJAL, 1995). A Educação Física Escolar é, assim, uma área do conhecimento que, por excelência, pode lançar as bases para se colocar um sociedade em movimento para a busca de uma cidadania plena sustentada no fundamento da participação de todos os concernidos.

Numa perspectiva “revolucionária”, o professor de Educação Física deve ter consciência de que, através de sua disciplina, tem uma contribuição específica a dar, em vista do atendimento aos interesses das camadas populares. Para isso, basta trabalhar sobre o bom senso, procurando elevar a consciência dispersa e fragmentária as classes, ao nível de uma concepção de mundo coerente e homogênea, contrária à hegemonia burguesa (BARBOSA, 2001; GHILARDI, 1998; NASCIMENTO; GRACA, 1998; PELLEGRINI, 1988; TOJAL, 2008).

O profissional da Educação Física escolar tem todas as habilidades necessárias para romper a visão tradicional da disciplina que sempre foi a de ensinar o esporte e monitorar a prática do lazer (BENTO, 1991; DE ANDRADE FILHO, 2001; GHILARDI, 1998; TOJAL, 2008). Sua variada formação na academia, sustentada nas disciplinas de anatomia, psicomotricidade, cultura brasileira, cinesiologia, fisiologia, psicologia, filosofia, sociologia história da Educação Física, entre outras, não permite mais restringir-se apenas a explicar de forma biomecânica os movimentos humanos em todas as atividades esportiva e jogos diversos (BARBOSA, 2001; DE ANDRADE FILHO, 2001; PELLEGRINI, 1988; TOJAL, 1995; TOJAL, 2008; ZANCAN, 2012).

Para a construção de uma cidadania plena, o profissional pode ajudar, a partir de cada atividade, a explicar as potencialidades do movimento em movimentos sociais e históricos que engendram a participação social e política para uma efetiva cidadania participativa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, a democracia é a organização de uma comunidade ou de comunidades humanas cuja normatização e organização das relações estão assentadas sobre um conjunto de leis constitucionais consensualmente construídos. Ela pressupõe a condição de cada indivíduo participar do processo democrático mediante a

escolha de líderes e governantes (cidadania passiva) ou postular funções de governante e ou participar da discussão e decisão das políticas públicas a serem executadas pelo Estado (cidadania ativa).

Assim como o esporte, o jogo e o lazer só fazem sentido mediante o “mexa-se”, isto é, a participação, assim estas atividades podem impulsionar as consciências para uma maior participação política e cidadã na sociedade.

REFERÊNCIAS

AHLERT, A. Ensino e pesquisa: uma dialética necessária. **Caderno de Educação Física e Esporte**, 3, n. 2, p. 103-108, 2001.

BARBOSA, C. D. A. Educação física escolar: as representações sociais. **Rio de Janeiro: Shape**, p. 21-39, 2001.

BENTO, J. O. As funções da educação física. **Revista Horizonte**, 8, n. 45, p. 101-107, 1991.

BIZELI, J. L.; SEBASTIAN-HEREDERO, E. Educação e inovação: O desafio da escola brasileira. **Tendencias Pedagógicas**, 2016.

BORSSOI, B. L. O estágio na formação docente: da teoria a prática, ação-reflexão. **SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO; SEMANA DA PEDAGOGIA**, 20, 2008.

BRAGA, R. Qualidade de vida urbana e cidadania. **Território e cidadania. Rio Claro, SP: UNESP**, n. 2, p. 2, 2002.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília-DF: Presidência da República 1988.

BRASIL, S. Parâmetros curriculares nacionais: matemática/Secretária de Educação Fundamental. **Brasília: MEC/SEF**, 1997.

BRAZIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, 1997.

BUENO, S. F. ADORNO, Theodor W. Emancipação e educação. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995. **EDUCAÇÃO E FILOSOFIA**, 10, n. 20, p. 259-261, 1996.

CHEMIN, D. C. L.; DOS SANTOS ROSA, S.; ROSA, V. Pensamento crítico na educação: Quais estratégias didático-pedagógicas? Quais tecnologias digitais? **Ensino & Pesquisa**, 2019.

DA SILVA, L. F. S. C.; MUZZATTO, E. M. Educação para a cidadania democrática. **Educação**, 44, n. 1, p. e32656-e32656, 2021.

DE ALMEIDA, F. R. Educação e emancipação. Theodor Ludwig Wiesengrund-Adorno. Tradução Wolfgang Leo Maar. **Revista do NESEF**, 5, n. 1, 2017.

DE ANDRADE FILHO, N. F. Formação profissional em educação física brasileira: uma súpula da discussão dos anos de 1996 a 2000. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, 22, n. 3, 2001.

DE OLIVEIRA, J. F.; LIBÂNEO, J. C.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. Cortez Editora, 2017. 8524926015.

FERREIRA, N. T. **Cidadania: uma questão para a educação**. Editora Nova Fronteira, 1993. 8520904726.

FLEURY, S. Capitalismo, democracia, cidadania-contradições e insurgências. **Saúde em Debate**, 42, p. 108-124, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da libertação em Paulo Freire**. Editora Paz e Terra, 2018. 8577533840.

GHILARDI, R. Formação Profissional em Educação Física: a relação teoria e prática. **Motriz. Journal of Physical Education. UNESP**, 4, n. 1, p. 01-11, 1998.

GIROUX, H. A.; MICÁN, A. F. Para uma pedagogia da esperança educada sob o capitalismo de casino. **Pedagogía y saberes**, n. 50, p. 153-158, 2019.

GROSSI, E. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação: lei 9394/96. **Rio de Janeiro: DP&A**, 2000.

LOPES, H.; RODRIGUES, A.; CORREIA, A.; ALVES, R. *et al.* Educar para a cidadania num contexto global-O desporto como instrumento de atuação. **Europa, educação, cidadania**, p. 153-159, 2018.

MANZINI-COVRE, M. D. L. O que é cidadania. *In: O que é cidadania*, 1996. p. 89-89.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Boitempo Editorial, 2015. 6557170503.

METZNER, A. C.; CESANA, J.; DRIGO, A. J. Diretrizes Curriculares Nacionais e a Educação Física: levantamento das produções acadêmicas e científicas dos últimos 10 anos. **Pensar a Prática**, 19, n. 4, 2016.

NASCIMENTO, J. D.; GRAÇA, A., 1998, **A evolução da percepção de competência profissional de professores de Educação Física ao longo de sua carreira docente**.

ONOFRE, M. A qualidade da educação física como essência da promoção de uma cidadania ativa e saudável. **Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación**, n. 31, p. 328-333, 2017.

PATRICE, C. Educar o cidadão. Campinas, SP, Papirus 1991.

PELLEGRINI, A. M. A formação profissional em Educação Física. **Educação Física e Esportes na Universidade Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Física e Desporto**, 1988.

SIQUEIRA, L. F.; MARZULO, E. P. Da democracia participativa à desdemocratização na cidade: a experiência do Orçamento Participativo em Porto Alegre. **CADERNOS METRÓPOLE**, 23, p. 399-422, 2020.

STRECK, D. R. **Pedagogia no encontro de tempos: ensaios inspirados em Paulo Freire**. Vozes, 2001. 8532624871.

TEIXEIRA, P. M. M.; VALE, J. M. F. D. Ensino de Biologia e cidadania: problemas que envolvem a prática pedagógica de educadores. **Educação em Ciência: da pesquisa à prática docente**. São Paulo: Escrituras, n. 3, p. 23-40, 2001.

TOJAL, J. A dicotomia teoria/prática na educação física. **ANAIS III Semana de Educação Física-Universidade São Judas Tadeu-São Paulo**, p. 17-21, 1995.

TOJAL, J. B. Diretrizes curriculares para o bacharelado em Educação Física: novos rumos. **Journal of Physical Education**, 14, n. 2, p. 105-112, 2008.

ZANCAN, S. **Estágio curricular supervisionado e qualidade da formação do licenciado em educação física**. 2012. -, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.



CAPÍTULO 12

A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS LÚDICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ARGUMENTOS FAVORÁVEIS E DESFAVORÁVEIS¹

THE IMPORTANCE OF PLAY GAMES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: FAVORABLE AND UNFAVORABLE ARGUMENTS²

Ana Júlia Soares de Campos (Orientadora)
FCA/UNICAMP, Universidade Estadual de Campinas; PUC - Pontifícia Universidade Católica
de Campinas; UNIVESP - Universidade Virtual do Estado de São Paulo
ana.julia.campos@cursos.univesp.br

Adriano Remorini Tralback
USP - Universidade de São Paulo (EESC de São Carlos/SP); UNIVESP - Universidade Virtual do
Estado de São Paulo, Anhanguera Educacional (Faculdade de Direito de Leme/SP)
adriano.tralback@alumni.usp.br

Geiseane Aparecida Cardoso
UNICASTELO - Universidade Camilo Castelo Branco; UNIVESP - Universidade Virtual do Esta-
do de São Paulo, CEFAM - Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento ao Magistério
geiseapcardoso@gmail.com

Paulo Ricardo Simioni
USP - Universidade de São Paulo (Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação de São
Carlos/SP); UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos; UNIVESP - Universidade Virtual
do Estado de São Paulo
pr.simioni@gmail.com

DOI: 10.46898/rfb.9786558891581.12

¹ Artigo Científico referente o Trabalho de Conclusão de Curso referente ao Curso de Licenciatura em Pedagogia apresentado perante a UNIVESP (Universidade Virtual do Estado de São Paulo), Polo Pirassununga/SP.

² Scientific Article referring to the Course Conclusion Work referring to the Licentiate Degree in Pedagogy presented before UNIVESP, Polo Pirassununga/SP.

RESUMO

No presente trabalho, foi realizada uma revisão bibliográfica acerca da utilização dos jogos e brincadeiras no processo de ensino e aprendizagem, com o objetivo de traçar um paralelo entre as situações favoráveis a introdução dos jogos lúdicos na educação infantil e a as situações desfavoráveis a aplicação dos jogos lúdicos na educação infantil. Foi destacado, assim, pontos positivos de tal utilização bem como pontos que precisam ser aprimorados para que a utilização desses recursos possa acontecer da melhor maneira possível e que realmente seja uma ótima ferramenta para professores e alunos.

Palavras-Chave: Lúdico; Ensino; Aprendizagem; Favoráveis; Desfavoráveis.

ABSTRACT

On this study was realized a bibliographic review explaining how the use of games can impact on childhood learning process. The main goal was comparing these two situations, which the first one was to explain how the playful game's introduction in early childhood education can be positive or negative on their education. It was also noted positive important points which needs to be improved. Thus, the purpose for this resource can be use in the best way possible, and it will be a great tool for teachers and students.

Words - Key: Playful; Education; Learning; Positive; Negative.

1 INTRODUÇÃO

A brincadeira, os jogos e games, os brinquedos, fazem parte da infância de todos nós, e isso, sem dúvidas nos auxiliou a desenvolver nossas habilidades psíquicas e motoras. É nessa idade, e por meio das brincadeiras, que a criança desenvolve conceitos e começa a enxergar o mundo como um todo, pois é através dela que expressam situações do cotidiano e interagem com as demais crianças, criando um mundo de fantasia que apoiará a estruturação do seu mundo real.

A escola, por ser a instituição em que as crianças passam a maior parte do seu tempo, não pode considerar as brincadeiras infantis apenas uma simples diversão, mas deve-se aproveitar essa oportunidade para criar métodos mais dinâmicos e criativos para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Almeida (1995, p.11 *apud* DALLABONA e MENDES, 2004, p.01), a educação de forma lúdica é uma ação própria da criança e está presente como uma

forma de transação em direção a algum conhecimento, que se redefine na elaboração do pensamento individual em constantes mutações com o pensamento coletivo.

Oliveira, Cardoso e Pereira (2017) salientam que o lúdico na educação infantil não pode ser considerado simplesmente uma diversão superficial, ou um simples ato de brincar; nesse momento, deve-se ter como objetivo relacionar as brincadeiras e jogos com a vivências do dia a dia. Cabe ao educador oportunizar métodos criativos e dinâmicos para que o processo de ensino aprendizagem se consolide.

Dessa maneira, podemos entender a brincadeira como uma atividade que oportuniza o desenvolvimento do conhecimento. O lúdico exerce influências positivas no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que para a criança o brincar é uma necessidade e pode se tornar uma forma prazerosa de aprender.

Este trabalho pretende, por meio de uma revisão bibliográfica, evidenciar a importância dos jogos lúdicos na educação infantil, assunto esse que nos leva a definir, segundo estudiosos, onde o termo lúdico se encaixa e como o jogo se caracteriza dentro dessa concepção, partindo então para um estudo sob vários pontos de vista dos autores que são favoráveis ao uso dos jogos lúdicos na educação infantil e autores que possuem uma visão divergente do assunto, incluindo aí os aspectos que o professor precisa ficar atento para a utilização desses jogos em sala de aula, nos levando também a embasar os problemas que a falta de experiência dos professores interferem no uso desses recursos.

Dessa forma, temos por objetivos definir um quadro da discussão sobre as concepções favoráveis e desfavoráveis à utilização dos jogos lúdicos na educação infantil (anterior ao ensino fundamental), além de discorrer, através de um aprofundamento da pesquisa envolvendo os temas em questão, sobre a forma com que o lúdico auxilia o professor no processo de ensino e aprendizagem.

Para isso, temos como norte a seguinte pergunta, quais são os argumentos favoráveis e desfavoráveis quanto a utilização do lúdico em sala de aula para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem da criança?

A partir do exposto, esta pesquisa é definida como básica, pois pretende analisar, mediante bibliografias relacionadas a análise de obras literárias, artigos científicos, dissertações e teses relacionados com o tema, sobre quais são as vantagens e quais são as desvantagens da aplicação dos jogos lúdicos na educação infantil.

A pesquisa bibliográfica, para Pereira e Sousa (2015 *apud* GIL, 2009, p.50), é realizada para se permitir uma gama mais ampla de fenômenos, pois a principal

vantagem desse tipo de pesquisa, reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que teria ao pesquisar diretamente.

Quanto ao tipo de abordagem em relação ao problema, foi utilizado o método qualitativo, para, após a análise dos artigos e obras selecionados, chegarmos a conclusão. Este método, de acordo com Minayo (2001, p.21-22), serve para responder determinados tipos de questões “muito particulares”, como a mesma afirma:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos 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.

Portanto, no presente trabalho, serão discutidos argumentos favoráveis e desfavoráveis quanto a utilização de jogos lúdicos na educação como apoio no processo de ensino e aprendizagem e finalizaremos o trabalho realizando uma análise e uma reflexão acerca dos argumentos apresentados.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao estudar sobre a importância dos jogos lúdicos na educação infantil precisamos, primeiramente, definir o que é o lúdico e onde ele se encaixa dentro do contexto educação, pois somente assim conseguiremos obter a melhor abordagem possível para o tema.

A definição de lúdico encontrada na versão online do dicionário Michaelis (MICHAELIS, 1998) é:

- [1] Relativo a jogos, brinquedos ou divertimentos.
- [2] Relativo a qualquer atividade que distrai ou diverte.
- [3] (PEDAG) Relativo a brincadeiras e divertimentos, como instrumento educativo.

Entretanto, essa não é a única definição que podemos encontrar. Segundo Costa (2005, p.45 *apud* RAU, 2011, p.30), o termo lúdico vem do latim *ludus* e quer dizer brincar, e dentro desse brincar podemos incluir os jogos, brinquedos e as brincadeiras, considerando também que esse termo é referente a maneira daquele que joga e brinca.

Além disso, Mello *et al* (2019), afirmam que “lúdico”, remete a ideia de brincadeira, divertimento, além de ser um recurso muito utilizado no processo de alfabetização de crianças como forma de estimulá-las ao interesse pelo conteúdo.

Como se constata a partir da conceituação de lúdico feita anteriormente, podemos dizer que esse termo é relativo a jogos, brinquedos, brincadeiras e ainda a questão do divertimento e que se encaixa muito bem no processo de ensino e aprendizagem.

3 A IMPORTÂNCIA DA UTILIZAÇÃO DO LÚDICO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: ARGUMENTOS FAVORÁVEIS.

Para uma criança, o brincar é primordial e, de acordo com Dallabona e Mendes (2004), para manter o equilíbrio com o mundo, a criança necessita brincar, jogar, criar e inventar. Estas atividades lúdicas tornam-se cada vez mais significativas à medida que a criança se desenvolve, inventando, reinventando e construindo o seu universo.

Dallabona e Mendes (2004, p.108) ainda nos diz que

é brincando que a criança aumenta a sua independência, estimula sua sensibilidade visual e auditiva, valoriza sua cultura, desenvolve habilidades motoras, exercita sua imaginação e criatividade, interage com os demais, recicla suas emoções, sua necessidade de conhecer e reinventar e, dessa forma, constrói seus conhecimentos.

Seguindo esse mesmo raciocínio, Oliveira, Cardoso e Pereira (2017) salientam que é por meio das brincadeiras que as crianças compreendem e entendem a forma como irá lidar com o mundo, adquirindo assim a sua identidade, transformando-se em um ser autônomo e experimentando diversas ações e emoções. Segundo os autores, é através do ato de brincar que a criança se torna um ser independente e livre de limitações, pois o lúdico não está somente ligado e relacionado ao pedagógico, mas a formação do cidadão como um todo, devido ao fato de se fazer presente em todas as dimensões da vida do indivíduo.

Ainda neste caminho, Vygotsky (1984, p.97 *apud* DALLABONA E MENDES, 2004, p. 02) nos diz que:

a brincadeira cria para as crianças uma “zona de desenvolvimento proximal” que não é outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível atual de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de um companheiro mais capaz.

Para Kishimoto (2008, p.37 *apud* RAU, 2011, p.37), o jogo é um instrumento pedagógico muito significativo, tanto no contexto cultural como biológico, por ser uma atividade livre, alegre e que engloba um significado para a criança. Possui grande valor social uma vez que oferece inúmeras possibilidades educacionais como o desenvolvimento corporal, o desenvolvimento psíquico, e estimula a inteli-

gência, além disso, contribui para que a criança se adapte a um grupo, preparando a criança para viver em sociedade, participando e questionando os pressupostos das relações sociais tais como estão postos.

Em relação aos profissionais da educação, Macedo, Petty e Passos (2011) nos dizem que o profissional habituado a usar jogos em um contexto de intervenções sabe o quanto é importante considerar diversos aspectos, dentre eles, o tipo de reação que a criança apresenta em relação aos elogios e críticas feitas por outras crianças, pois com isso pode perceber características da criança no âmbito afetivo e social. Seu papel é fundamental, pois é ele que faz a mediação das informações entre os participantes de uma atividade lúdica, ressaltando o que é importante mostrar ao outro, de modo inteligente e respeitoso, ajudando-os a modificarem ações e melhorarem a qualidade da comunicação.

Segundo a BNCC (BRASIL 2017, p.355), no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, é importante (ao professores) valorizar e problematizar as vivências e experiências individuais e familiares trazidas pelos alunos, por meio do lúdico, de trocas, da escuta e de falas sensíveis, nos diversos ambientes educativos.

Dessa forma, para Macedo, Petty e Passos (2011, p.18) “o espírito lúdico refere-se a uma relação da criança ou do adulto com uma tarefa, atividade ou pessoa pelo prazer funcional que despertam”.

Por tudo o que foi mencionado, Rau (2011) nos diz que a ludicidade está sendo usada pelos educadores como um recurso pedagógico, auxiliando na transposição de conteúdos para o mundo do educando. Ainda de acordo com Rau (2011), utilizar a ludicidade para ensinar é aceitar que a brincadeira faz parte da essência do ser humano.

Macedo, Petty e Passos (2005) também nos diz que reconhecer o lúdico nos meios de aprendizagem consiste em considerá-lo do ponto de vista das crianças, pois apenas o que é lúdico faz sentido.

Segundo Piaget (*apud* BENTO E CORREIA 2014, p.02), cada vez que ensinamos algo a uma criança, estamos impedindo que ela descubra por si mesma, por outro lado aquilo que permitimos que ela descubra por si mesma, permanecerá com ela. Portanto o brincar desponta como um importante aliado para que a criança construa por si só o conhecimento.

Com o que foi exposto anteriormente, podemos compreender a importância da utilização dos jogos lúdicos no processo de ensino e aprendizagem e como a

sua utilização é uma ferramenta importante de auxílio ao professor em sua prática docente.

4 A IMPORTÂNCIA DA UTILIZAÇÃO DO LÚDICO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: ARGUMENTOS DESFAVORÁVEIS.

Apesar de muitos argumentos favoráveis, precisamos destacar também quando a utilização do lúdico no processo de ensino e aprendizagem perde o sentido. O lúdico não deve ser utilizado no processo de ensino e aprendizagem simplesmente por usar, sem nenhum planejamento, pois se isso ocorrer, perde-se o propósito de sua utilização.

De acordo com Macedo, Petty e Passos (2011), para uma tarefa ser interessante para a criança é necessário que seja clara, simples e direta, além disso deve ser desafiadora, constante na forma e variável no conteúdo e também ser surpreendente e lúdica. Entretanto, muitas tarefas escolares, do modo como são propostas, são desagradáveis para as crianças. Algumas razões para isso é que o tempo de sua realização é excessivo ou insuficiente, as instruções ou orientações são pouco claras, as atividades são complexas e confusas e, além disso, os conteúdos são repetitivos e sem sentido. No geral são fáceis ou difíceis demais e, portanto, não condizem com o nível de interesse das crianças.

Ainda segundo Macedo, Petty e Passos (2011) é com pesar que na escola não demos tanto valor para os esquemas lúdicos das crianças e utilizamos unicamente o lúdico para divertimento, sem nenhum propósito pedagógico.

Maluf (2003, p. 29 *apud* BENTO E CORREIA, 2004, p. 04) nos diz que quem trabalha na educação de crianças deve saber que podemos sempre desenvolver a motricidade, a atenção e a imaginação de uma criança, brincando com ela. O lúdico é parceiro do professor, mas infelizmente o despreparo de muitos professores faz com que isso seja deixado de lado, ocasionando aulas repetitivas e desmotivadoras para as crianças.

Para Rau (2011), diversas vezes o jogo é usado com o propósito de ensinar sem que o profissional tenha claro o que de fato pretende aguçar em relação ao processo ensino aprendizagem. Rau (2011) ainda aponta que um dos assuntos em questão para os professores é a formação profissional quando relaciona-se teoria e prática, pois a escola de hoje tenta adaptar-se a nova geração de alunos que são mais argumentadores e com interesses diferentes aos do passado. Assim os professores

buscam maneiras para atender esse novo perfil de aluno e de todos envolvidos com o ensino-aprendizagem.

Ainda de acordo com Rau (2011, p. 26):

Estudos revelam que, desde há muito, ocorrem problemas na formação desses professores, no sentido de identificar a relação dialética existente entre os aspectos acadêmicos que possibilitam uma relação de interação entre a prática que cada professor irá desenvolver baseando-se na realidade educacional em que for atuar e a teoria, que se funda na concepção de educação, de criança e de sociedade da própria instituição educacional.

Para Santos (1997, p.12 *apud* RAU, 2011, p.26-27), a falta de entendimento do perfil profissional se reflete através dos currículos, tornando os cursos fragmentados e distantes da prática pedagógica realizada nas escolas.

Rau (2011) ainda nos diz que quando há uma reflexão sobre o que alcançar no curso de pedagogia e a relação entre teoria e prática dentro dos estudos que esse curso oferece, é necessário saber que quando falamos da formação do profissional de educação infantil e anos iniciais do fundamental, um tema que está presente é o lúdico como recurso ou método de ensino, sendo assim possível debater a respeito do lúdico com educadores e percebendo sua relevância e também a dos jogos e brincadeiras na formação do profissional.

Sendo assim, para Santos (1997, p.14 *apud* RAU, 2011, p.28), quando o adulto vivencia sua ludicidade intensamente, suas chances enquanto profissional de desenvolver um trabalho prazeroso com a criança são muito maiores.

Sobre a formação docente, Rau (2011) salienta a importância da criação de um espaço nos currículos de formação de professores, que aborde o lúdico como prática educativa, pois pode ser um caminho por meio do qual o educador conheça a realidade do seu grupo de crianças, seus interesses e necessidades, comportamentos, conflitos e dificuldades e que, paralelamente, constitua um meio de estimular os desenvolvimentos cognitivo, social, linguístico e cultural, propiciando aprendizagens específicas.

Seguindo essa linha, um dos aspectos negativos, segundo Rau (2011, p.80), é em relação aos jogos de faz de conta:

Os relatos de professores em diferentes contextos escolares sobre experiências com o lúdico apontam que muitos conhecem os recursos utilizados na prática do jogo de faz de conta, porém desconhecem os estudos teóricos que fundamentam esse tipo de jogo, bem como sua importância para o desenvolvimento e a aprendizagem infantil.

Por fim, Macedo, Petty e Passos (2011) nos trazem que um profissional não acostumado a utilizar jogos como meio de avaliação e intervenção pode achar complicado perceber tantas qualidades e duvidar das possibilidades de utilizá-los em sua prática pedagógica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da análise efetuada nesse artigo, foi possível fazer uma breve definição sobre o que é o lúdico e evidenciar, segundo estudiosos, um olhar sobre os vários benefícios que o lúdico proporciona ao desenvolvimento integral da criança, refletindo também sobre a prática pedagógica diante da perspectiva de sua utilização.

De acordo com a pesquisa, a palavra “lúdico” engloba várias definições e todas elas remetem a ideia de jogo, brinquedo, brincadeiras e divertimento. Diante desses estudos, podemos perceber que os jogos lúdicos, se utilizados corretamente dentro da prática escolar, auxilia no desenvolvimento intelectual, físico, emocional e social da criança.

Para Rau (2011), o trabalho pedagógico juntamente com os jogos, contribui para a adaptação dos educandos ao meio em que vive, os prepara para conviver em sociedade e questionar os pressupostos das relações sociais tais como estão colocadas. Nesse sentido, atende princípios pedagógicos atuais que propõem formar sujeitos reflexivos, que problematizam as questões sociais e as transformam com criticidade e tolerância.

Foi observado também que os poucos argumentos desfavoráveis à utilização do lúdico no processo de ensino e aprendizagem, vem em direção ao planejamento do professor que, em muitos casos, não consegue utilizar o lúdico de forma eficiente. Nesse sentido, Rau (2011) enfatiza que os jogos e brinquedos quando são utilizados como um instrumento pedagógico não trazem consigo o conhecimento pronto e acabado, mas que é através deles que o conhecimento será ativado pelo educando.

Indo mais a fundo nessa perspectiva, nos deparamos com a formação docente, onde provavelmente o tema em questão não tenha sido discutido com grande atenção ou de forma eficiente dentro do curso de pedagogia, por exemplo, não possibilitando a realização de reflexões necessárias para relacionar a teoria e a prática, causando assim uma lacuna no que diz respeito ao lúdico em sua formação.

Após essas reflexões, podemos perceber que os jogos lúdicos, se utilizados com uma visão ampla do profissional em relação a tudo que pode ser avaliado e

proporcionado em relação ao educando, são um aliado importantíssimo no que diz respeito ao ensino e aprendizagem, pois segundo Macedo, Petty e Passos (2011), jogar não é apenas aprender regras, é mais do que isso, pois a visão do jogar que desenvolvemos, relaciona-se com a apropriação da estrutura, das implicações e tematizações. Portanto, apesar de fundamental, não é somente jogar que importa, mas refletir sobre as decorrências da ação de jogar, para fazer do jogo um recurso pedagógico que permita a aquisição de conceitos e valores essenciais para o processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, este estudo fez um paralelo entre as situações favoráveis e desfavoráveis à aplicação dos jogos lúdicos na educação infantil, procurando dar uma visão geral e ampla sobre a utilização do lúdico e situações adversas ao seu uso de acordo com alguns estudiosos.

Com isso, concluímos que se aplicado de maneira correta e contextualizada, os jogos e brincadeiras são uma importante ferramenta para o professor utilizar no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que contribuem para o desenvolvimento integral da criança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENTO, Raquel Matos de Lima; CORREIA, Leidniz Soares. **A Importância Do Lúdico Para A Aprendizagem Na Educação Infantil**. *Revistas Saberes*, v.01, p. 20, 2014.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

CAMPOS, Ana Júlia Soares de (Orientadora); CARDOSO, Geiseane Aparecida; SIMIONI, Paulo Ricardo; TRALBACK, Adriano Remorini. **A importância dos jogos lúdicos na educação infantil: argumentos favoráveis e desfavoráveis**. TCC - Trabalho de Conclusão de Curso. Pirassununga: UNIVESP - Universidade Virtual do Estado de São Paulo, 2021. Curso de Licenciatura em Pedagogia, Polo Pirassununga.

DALLABONA, Sandra Regina; MENDES, Sueli Maria Schmitt. **O Lúdico Na Educação Infantil: Jogar, Brincar, Uma Forma De Educar**. *Revista de Divulgação Técnico-Científica do Icpq, Blumenau*, v. 1, n. 4, p. 1-6, jan.- mar./2004.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos E Técnicas De Pesquisa Social**. 6 Ed. 2. Reimpresão. São Paulo: Atlas, 2009.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Christe. **Os Jogos E O Lúdico Na Aprendizagem Escolar**. [S.l.: s.n.], 2005.

MICHAELIS. **Moderno Dicionário Da Língua Portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 1998. Dicionários Michaelis, 2259 p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social - Teoria, Método E Criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 21 à 22.

OLIVEIRA, Caroline; CARDOSO, Luana; PEREIRA, Ana Amélia de Souza. **O Ensino Da Matemática Por Meio De Jogos Lúdicos Na Educação Infantil**. Caderno Científico Fagoc de Graduação e Pós-Graduação, Ubá, v. 3, p. 1-8, 2017.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **A Ludicidade Na Educação: Uma Atitude Pedagógica**. 2. ed. Curitiba: Ibpx, 2013. 249 p.



CAPÍTULO 13

EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO IFMA CAMPUS CAXIAS

SCHOOL EVASION IN YOUTH AND ADULT EDUCATION AT THE IFMA CAMPUS CAXIAS

Allan Vinicius Galvão Muniz Filho
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão-IFMA Campus Caxias
E-mail: ollavogalvao@gmail.com

Hellyson Gabriel Lima do Nascimento Ferreira
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão-IFMA Campus Caxias
E-mail: hellysonnascimentolima@gmail.com

Francisca da Silva Cruz
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão-IFMA Campus Caxias,
E-mail: franciscavieira@ifma.edu.br

DOI: 10.46898/rfb.9786558891581.13

RESUMO

Este artigo apresenta o resultado final do Projeto de Iniciação Científica PIBIC- Ensino Médio que tem como título: Evasão Escolar na Educação de Jovens e Adultos no IFMA Campus Caxias. A trajetória da Educação de Jovens e Adultos é marcada por grandes fracassos escolares. Muitos alunos dessa modalidade de ensino não conseguem finalizar os estudos. Sendo vários os motivos que os levam a se evadirem do espaço escolar e muitas vezes a retornar, num processo de descontinuidade do processo ensino-aprendizagem. A evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um fato que tem despertado o interesse de educadores no sentido de compreender as causas dessa desistência, de modo a buscar solução para esse problema que impede que esse público conclua os estudos. A pesquisa teve por objetivo principal, investigar os possíveis fatores motivadores da evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos – EJA no Curso Técnico em Agroindústria do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA Campus Caxias. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é a modalidade de ensino destinada ao público que não teve acesso ao ensino regular na idade certa, embora esse direito seja garantido por lei. Ao longo da história da educação de Jovens e Adultos no Brasil, muitas campanhas e movimentos de educação para esse público foram implementados, de forma descontínua e insuficiente para dar conta da demanda e assegurar a garantia de direito de acesso ao ensino de qualidade nos termos da lei. A partir dos dados coletados constatou-se que há evasão escolar entre os alunos da EJA do IFMA-Campus Caxias. A pesquisa foi realizada através de uma abordagem qualitativa e quantitativa, tendo como sujeitos envolvidos na pesquisa os alunos ingressantes no ano de 2019 no curso já mencionado, utilizando o questionário como instrumento de coleta de dados.

Palavra-Chave: Educação de Jovens e Adultos; Evasão Escolar; Aluno; PROEJA.

ABSTRACT

This article presents the final result of the Scientific Initiation Project PIBIC-High School entitled: School Evasion in Youth and Adult Education at the IFMA Campus Caxias. The trajectory of Youth and Adult Education is marked by major school failures. Many students of this type of education are unable to complete their studies. There are several reasons that lead them to escape from the school space and often to return, in a process of discontinuity in the teaching-learning process. The school evasion in Youth and Adult Education (EJA) is a fact that has stimulated the interest of educators to understand the causes of this abandonment, in order to seek a solution to this problem that prevents this public from completing their studies. The main objective of the research was to investigate the possible

motivating factors of school evasion in Youth and Adult Education - EJA, in the Technical Course in Agroindustry of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Maranhão - IFMA Campus Caxias. Youth and Adult Education (EJA) is the type of education directed at the public who did not have access to regular education at the right age, although this right is guaranteed by law. Throughout the history of education for Youth and Adults in Brazil, many campaigns and educational movements for this public were implemented in a discontinuous and insufficient manner to meet the demand and ensure the guarantee of the right to access quality education in the terms of the law. From the collected data, it was found that there is school evasion among EJA students at the IFMA-Campus Caxias. The research was carried out through a qualitative and quantitative approach, having as subjects involved in the research the students entering the year 2019 in the aforementioned course, using the questionnaire as a data collection instrument.

KEYWORDS: Youth and Adult Education; School Evasion; Student; PROEJA.

1 INTRODUÇÃO

A educação elementar para adultos começou a ser praticada no Brasil pelos jesuítas no período da colonização. “Através de ensino das crianças os jesuítas buscavam também atingir seus pais” (PAIVA, 2003, p. 193), ainda que de cunho catequético, pois naquele período a educação formal não era essencial para o desempenho de atividades econômicas, as quais eram desenvolvidas pelos nativos e descendentes portugueses.

Dessa forma, a história da Educação de Jovens e Adultos – EJA no Brasil teve visibilidade com propostas governamentais a partir da década de 30. Como descrito por Strelhow (2010, p.52) só em 1934, foi criado o Plano Nacional de Educação que previa o ensino primário integral obrigatório e gratuito estendido às pessoas adultas. Esse foi o primeiro plano na história da educação brasileira que previa um tratamento específico para a educação de adultos. A partir da década de 40 e com grande força na década de 50, a educação de jovens e adultos volta a pautar a lista de prioridades necessárias do país. Assim, vários movimentos e campanhas de educação voltados para atender o público adulto foram implementados no país.

Embora a legislação brasileira garanta o direito à educação, essa garantia por si só não garante o sucesso e permanência desse público jovem e adulto no ambiente escolar. A história dos alunos da EJA é marcada por descontinuidade e insucessos. Diversos são os motivos pelos quais os mesmos são levados a deixar o ambiente escolar. Muitos são os casos de evasão entre esse público, resultando na não conclusão dos estudos.

No cenário das políticas públicas para a EJA, o Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, instituiu, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), tendo como principal objetivo oferecer oportunidade da conclusão da educação básica, juntamente com a formação profissional para todas as pessoas que não puderam completar o ensino médio regular na idade correta. Para Moll(2010, p.132) “O PROEJA constitui-se como marco para a construção de uma política pública de aproximação entre escolarização e profissionalização e de ampliação do acesso e da permanência de jovens e adultos na educação básica.” Garantir o acesso desse público à educação é garantia de um direito humano.

A evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos é um problema que os educadores dessa modalidade de ensino enfrentam. Compreender as causas que levam os educandos da EJA a abandonarem a escola tem sido um grande desafio para a educação no Brasil. Essa problemática possui raízes históricas, desde os primeiros movimentos de educação para jovens e adultos implantados no Brasil temos registros de fracasso no que diz respeito à aprendizagem e permanência dos alunos na escola.

Dessa forma, a pesquisa teve por objetivo analisar as causas da evasão escolar entre os alunos do Curso Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos-PROEJA e propor ações que possam ser adotadas pelo IFMA-Campus Caxias para minimizar os problemas rotineiros enfrentados, visando à permanência do aluno e conclusão do curso.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Compreende-se Educação de Jovens e Adultos (EJA) como uma modalidade de ensino da Educação Básica, que objetiva assegurar o direito à educação ao indivíduo, que teve seu direito negado quando criança ou adolescente. No entanto, não basta apenas a garantia à educação institucionalizada, é necessário pensar em como garantir a permanência e a aprendizagem desse aluno no espaço escolar.

A evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um fato que tem despertado o interesse de educadores no sentido de compreender as causas dessa desistência, a fim de buscar solução para esse problema que impede que esse público conclua os estudos. A trajetória dessa modalidade de ensino é marcada por grandes fracassos escolares. Muitos desses alunos não conseguem finalizar os estudos. Sen-

do vários os motivos que os levam a se evadirem do espaço escolar e muitas vezes a retornar, num processo de descontinuidade do processo ensino-aprendizagem.

Garantir o acesso e a permanência desse público na escola tem sido um grande desafio para o sistema de educação brasileiro. Como afirma Haddad,

Garantir o acesso das pessoas jovens e adultas à educação é, antes de tudo, respeitar um direito humano. Os jovens e adultos que não sabem ler, ou com pouca escolaridade, são pessoas que tiveram no seu passado um direito violado, perdendo uma importante ferramenta para pensar, pesquisar e ter acesso ao saber que é produzido pela humanidade. (HADDAD, 2010, p.01)

Essa trajetória de insucesso leva esses sujeitos a acreditarem que a escola é um espaço que não pertence a eles. Considerando-se, ainda, o que diz Haddad (2010, p.01), ao afirmar que “Historicamente, a educação de jovens e adultos tem sido tratada pelo poder público como política compensatória, de caráter assistencialista, e não como um direito humano.”

Essa reflexão nos remete à falta de formação adequada dos docentes para trabalharem como essa modalidade de ensino. Ouve-se, com muita frequência nos encontros pedagógicos, os desabafos de docentes que não se sentem preparados para estarem em salas de aulas com alunos que não tiveram uma trajetória de ensino regular. Fato que se reflete no resultado da aprendizagem e que, em alguns casos, contribui para que o aluno abandone a escola.

A educação para jovens e adultos está garantida na Constituição Brasileira de 1988:

Art. 208 : “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I- ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”.

Art. 206:” O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I- igualdade de condições de acesso e permanência na escola”

Art. 3: “ Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

IV- promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer formas de discriminação. (BRASIL, 1988)

Passou a ser considerada como modalidade da educação básica a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBN, nº 9394/96, que disciplina a matéria na seção V Da Educação de Jovens e Adultos, nos artigos nº 37 e 38 e seus parágrafos. Essa institucionalização representou uma reafirmação de direitos já garantidos. Entretanto, só isso não garante a permanência do indivíduo na escola e nem o sucesso dele. Em pleno século XXI, dados estatísticos revelam que ainda é grande o número de analfabetos no país.

Linhares (2005, p.79) reconhece que:

Embora conhecendo a disposição do governo em estabelecer uma política ampla para EJA, especialistas apontam a desarticulação entre ações de alfabetização e de EJA, questionando o tempo destinado à alfabetização e à questão da formação do educador. A educação de jovens e adultos é colocada no debate da agenda das políticas públicas, reafirmando, portanto, o direito constitucional ao ensino fundamental, independente da idade. Todavia, o direito à educação não se reduz apenas à alfabetização.

Não se pode negar que essa modalidade de ensino vem ganhando destaque nos debates sobre educação no país. As iniciativas governamentais voltadas para a educação popular datam a partir de 1930. Muitas campanhas e movimentos de educação para esse público foram implementados de forma descontínua e insuficiente para dar conta da demanda e assegurar a garantia de direito de acesso ao ensino de qualidade nos termos da lei.

No cenário dos debates sobre essa modalidade de ensino, o Decreto 5.840, de 13/07/2006, instituiu o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos-PROEJA. Esse programa “expôs a decisão governamental de atender à demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível médio, da qual, em geral são excluídos, bem como, em muitas situações, do próprio ensino médio” (BRASIL, 2007, p.12). Sabe-se que ainda continua sendo um grande desafio “oferecer educação básica às pessoas jovens e adultas que a ela não tiveram acesso ou não conseguiram concluí-la com êxito, na idade prevista em lei” (SOARES, 2008, p. 59).

Nas palavras de Paulo Freire

Você, eu, um sem-número de educadores sabemos todos que a educação não é a chave das transformações do mundo, mas sabemos também que as mudanças do mundo são um quefazer educativo em si mesmas. Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós pôr sua força a serviço de nossos sonhos . (1991, p. 126)

A escola não é a única responsável pela transformação social, mas exerce um papel fundamental nesse processo. A educação formal ainda é o sonho de muitos jovens e adultos, e cabe à escola buscar mecanismos para garantir a qualidade de ensino e a permanência desses sujeitos no espaço escolar.

3 METODOLOGIA

A metodologia consistiu, inicialmente, em levantamento bibliográfico acerca da temática a ser analisada. Posteriormente, foi realizado um levantamento de dados, junto ao Departamento de Registros Acadêmicos do IFMA Campus Caxias, sobre os alunos no Curso Técnico em Agroindústria na modalidade de Educação de

Jovens e Adultos, matriculados no ano de 2019, para conhecimento da quantidade de alunos matriculados no início do curso, ou seja, primeiro semestre de 2019, e os matriculados no segundo semestre quando do início da pesquisa.

Em relação aos objetivos, a pesquisa se caracteriza como descritiva utilizando como instrumento de coleta de dados o questionário. Assim, foram aplicados dois questionários com os referidos alunos. O primeiro foi aplicado ao final do semestre letivo de 2019, contendo 15 perguntas, com a finalidade de caracterizar os sujeitos e conhecer suas expectativas em relação ao curso, motivos por que escolheram a EJA, entre outras informações; o segundo foi aplicado ao final do primeiro semestre do ano letivo de 2020, contendo 11 perguntas, com a finalidade de saber se os alunos se sentem acolhidos pelo Campus, se as expectativas deles estão sendo atendidas, saber sobre o nível de satisfação da sua aprendizagem, conhecer também sobre o relacionamento professor-aluno, se eles já pensaram em desistir e por que, entre outras informações que contribuirão para a realização desta pesquisa.

A pesquisa apresenta uma abordagem quali-quantitativa considerando que “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares”, como afirma Minayo (2009, p. 21), buscando identificar causas subjetivas e a quantitativa apresenta uma parte quantificável da coleta de dados, traduzindo em números opiniões e resultados e, ao mesmo tempo, busca-se identificar as causas desse resultado.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

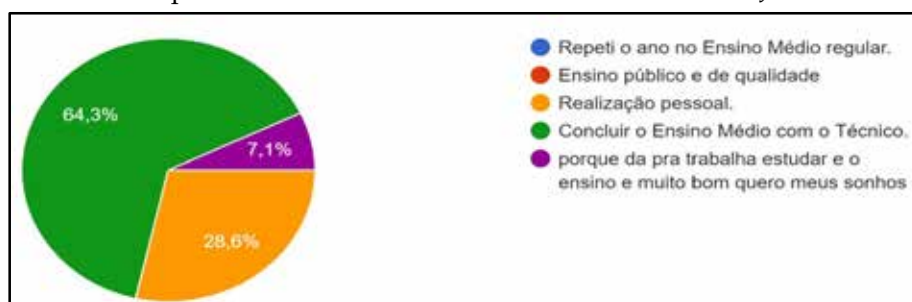
Com base nos dados fornecidos pelo Departamento de Registros Acadêmicos do Campus sobre a turma, foi visto que a quantidade de alunos matriculados no curso de Agroindústria na modalidade EJA em 2019.1 era de 47 alunos. Porém, no período de 2019.2, a quantidade de alunos matriculados foi de 25, havendo uma evasão de 22 alunos, considerando que não houve pedidos de trancamento de matrículas.

Com o objetivo de caracterizar os sujeitos pesquisados, foi aplicado um questionário no dia 07 do mês de novembro do ano de 2019, com 14 alunos dos 25 matriculados da turma do Curso Técnico em Agroindústria EJA. Como resultado, foi possível constatar que maior parte deles é do sexo feminino(64,3%). E grande parte dos alunos possui uma faixa etária de 36 a 45 anos(35,7%). “Entretanto, a EJA não está relacionada somente à faixa etária, ou ao processo da alfabetização, mas também, a diversidade sociocultural e a defasagem escolar” (MENDES; SOARES, 2019, p.94).

Entre os motivos pelo os quais os alunos deixaram de estudar, dentre os principais estavam: gravidez, motivos de saúde, reprovação e trabalho. Constatou-se que o motivo mais evidente é que esses alunos em sua juventude tinham que trabalhar para ajudar suas famílias financeiramente, assim tendo que deixar sua vida acadêmica de lado.

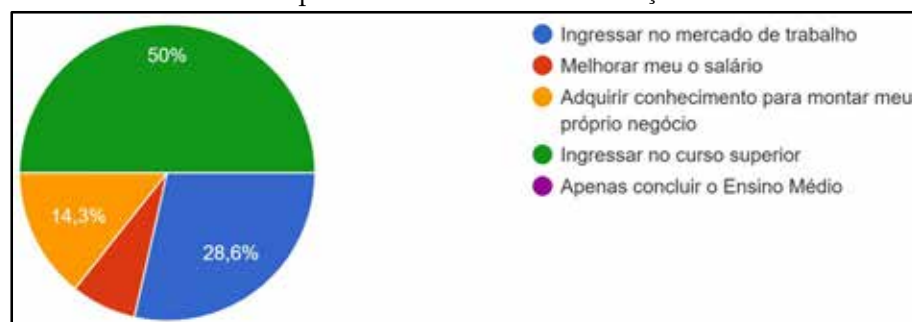
50% dos alunos entrevistados afirmaram que ficaram afastados da sala de aula por mais de 10 anos. Isso se torna um grande problema quando o aluno retorna ao ambiente escolar, pois o mesmo enfrenta muitas dificuldades, tais como problemas de aprendizado, dificuldades na leitura e escrita, dificuldades em lidar com as novas tecnologias. E esse atraso torna o processo de ensino-aprendizagem mais complexo tanto para o aluno que está defasado quanto para o professor, que muitas vezes não possui um método que facilite o entendimento do aluno.

Gráfico 1 - Motivos que levaram os alunos a se matricularem no PROEJA no IFMA Caxias.7



Fonte: Autoria Própria

Gráfico 2 - Expectativas dos alunos em relação ao curso.



Fonte: Autoria Própria

O gráfico 1 representa os motivos que levaram os alunos a se matricularem no PROEJA no IFMA-Campus Caxias. Dentre os motivos citados, 65,3% dos alunos almejam concluir o ensino médio integrado ao curso técnico e 28,6% desejam concluir apenas por uma realização pessoal, visto que esse direito lhes foi tirado ainda quando jovens. A esse respeito, Mendes e Soares afirmam que “A falta de qualificação e oportunidades, principalmente, na conclusão da educação básica, e, o domínio das novas tecnologias, são características marcantes no retorno aos estudos” (MENDES;

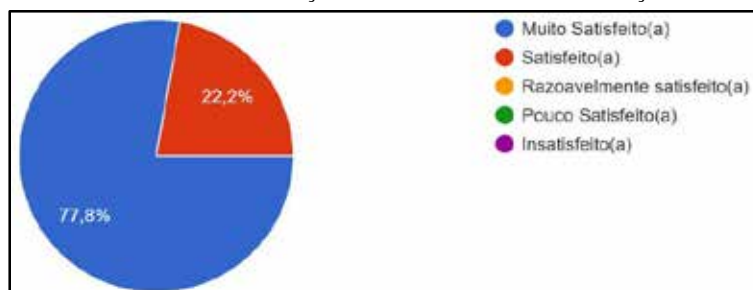
SOARES, 2019, p.94). Além disso, no gráfico 2, percebeu-se que 50% dos alunos que cursam o ensino médio integrado ao curso técnico têm como objetivo ingressar em um curso superior, com o provável intuito de seguir na área, para encontrar seu lugar no mercado de trabalho. Vale ressaltar que o PROEJA não é um simples programa que tem como objetivo oferecer melhores condições educacionais para a formação dos trabalhadores. Para Amorim,

“É construção no sentido de possibilidade de formar um cidadão autônomo e emancipado capaz de criar uma nova sociedade em que a produção social seja distribuída de forma democrática e igualitária e o trabalho não seja mais submisso ao capital na sua forma exploratória”(AMORIM, 2019, p.4).

Com o objetivo de caracterizar os sujeitos pesquisados e entender a relação entre estudante e instituição, foi aplicado o segundo questionário no mês de agosto do ano de 2020, na forma on-line, com 9 alunos dos 21 matriculados da turma de Agroindústria EJA, conforme dados fornecidos pelo Departamento de Registro e Controle Acadêmico do Campus Caxias. Foi possível constatar que grande parte dos alunos respondentes desse segundo questionário possui faixa etária de 29 a 35 anos (35,7%) e 66,6% deles é do sexo masculino.

Com base na quantidade de alunos participantes do primeiro questionário e do segundo e dados fornecidos pelo Departamento de Registros Acadêmicos do Campus, foi possível perceber um elevado número de desistentes. Contudo, é perceptível, no gráficos 3 que boa parte dos alunos entrevistados estão bastante satisfeitos com a qualidade do ensino ofertado pelo Campus Caxias, assim também com a qualidade das aulas ministradas pelos professores. Além disso, ao serem questionados sobre as expectativas em relação ao curso, todos os alunos responderam que suas expectativas estão sendo atendidas. Então, por que mesmo assim o número de alunos desistentes continua sendo tão alto?

Gráfico 3 - Satisfação com o ensino da Instituição.



Fonte: Autoria Própria

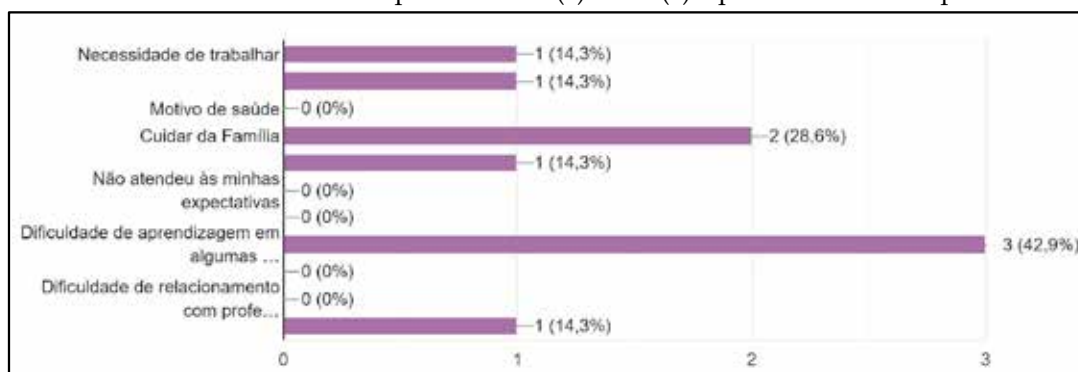
Em concordância com Freire (2013, p.13), “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Ou

seja, o aluno deve ser estimulado a aprender, não aprender qualquer assunto, mas assuntos do cotidiano da realidade do discente para assim dar novos estímulos.

De acordo com os resultados obtidos do segundo questionário aplicado, pôde-se constatar que grande parte dos professores que ministram aulas para as turmas de EJA se mostram disponíveis para sanarem as dúvidas dos alunos na sala de aula, bem como fora da mesma. Dito isso, percebe-se que o papel do professor se torna fundamental na não desistência do aluno. Contudo, é de suma importância que para que o aluno esteja motivado e tenha um aprendizado de qualidade, é preciso que o professor também esteja motivado e consiga manter o seu aluno atraído durante a aula. Para isso é necessário não somente aulas didáticas, mas que atividades inclusivas sejam desenvolvidas pela instituição de ensino, como forma de acolher e incentivar o aluno, deixando-o mais estimulado e entusiasmado para não perder o foco.

Levando em conta o “feedback” dos alunos entrevistados, o número de alunos que pensou em desistir é elevado, já o gráfico 4 revela os motivos que levaram os alunos a pensarem em desistir. Sendo necessário que o Instituto adote algumas medidas de intervenção para atenuar esse problema, considerando que o principal motivo apontado no gráfico 4 é a dificuldade de aprendizagem, o que pode ser pesquisado mais a fundo para identificar quais disciplinas são as mais difíceis para que se possa adotar estratégias para minimizar essa dificuldade e incentivar o aluno a permanecerem no curso.

Gráfico 4 - Motivos que levaram o(a) aluno(a) a pensar em desistir.p



Fonte: Autoria Própria

É necessário que a realidade dos alunos seja conhecida. Dessa forma, será possível identificar as expectativas e dificuldades que eles apresentam. Para isso, deve existir uma maior proximidade entre alunos, professores e equipe pedagógica. Como já dizia Paulo Freire “... o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele” (FREIRE,

2013, pág. 43). Sabe-se que os sujeitos da EJA possuem conhecimentos, histórias de vida que não podem ser ignoradas no contexto escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa se propôs a analisar as causas que contribuem para a evasão escolar entre os alunos da Educação de Jovens e Adultos do IFMA- Campus Caxias. Foi possível constatar que muitos dos alunos que iniciam o curso não chegam a finalizá-lo.

Sabe-se que a educação é essencial para o desenvolvimento do indivíduo como estudante e pessoa, vai além de conseguir apenas um emprego ou se realizar profissionalmente. Diante dos resultados coletados, faz-se necessária a aplicação de estratégias que sirvam como base para minimizar a evasão escolar entre os alunos da EJA no IFMA Campus-Caxias, bem como mapear os pontos fracos da instituição de ensino em relação à infraestrutura e ensino, com o intuito de saber se a infraestrutura e ensino atendem às expectativas do público discente; promover eventos voltados para esse público que abordem temas motivacionais; acompanhamento do rendimento escolar dos alunos pelo Setor Pedagógico, a fim de identificar as disciplinas em que os discentes apresentam mais dificuldades; saber se a quantidade de exercícios ministrados estão se tornando excessivas e/ou cansativos para os discentes, visto que a maioria deles trabalham e não dispõem de muito tempo; oferta de cursos de formação continuada na área de Educação de Jovens e Adultos para os docentes que ministram aulas nessa modalidade de ensino.

Outro fator importante é o acompanhamento por parte da instituição dos alunos egressos, saber como eles estão se saindo, quais dificuldades estão encontrando, se eles conseguiram ingressar no mercado de trabalho, pois como afirma Brandão: “A educação não serve para preparar pessoas e grupos humanos, ao contrário, a educação deve ser dedicada a acompanhar ao longo de toda a vida” (BRANDÃO, 2002, p.206). Nesse sentido, a educação acontece ao longo da vida, ultrapassando as paredes da sala de aula.

REFERÊNCIAS

AMORIM, RODRIGO DE FREITAS. **A educação de jovens e adultos integrada à educação profissional História discurso e diálogo**. Curitiba-PR. 2018.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Brasília: Promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. MEC/SECAD/EJA. Educação de Jovens e Adultos. **Documento Base Nacional**. Brasília, DF: 2007.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez; 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 47.ed Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013 disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/4-%20Freire_P_%20Pedagogia%20da%20autonomia.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.

HADDAD, Sérgio. **Educação, direitos humanos e política**. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/portal/imagens/stories/geral/11/educacaodejovens.pdf> Acesso em: 15/08/2020.

LINHARES, Maria Heloísa. **EJA e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, Shyrmênia Alexandre; SOARES, João da Paixão. **Evasão escolar na EJA: Cenário e Desafios na Prática Docente**. In:SOARES, Cecília Regina el al(Orgs). **Educação Inclusiva: abordagens críticas e reflexivas**. São Paulo: Editora Garcia Edizioni, 2019.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F . **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. rev. atual. Petrópolis, RJ. Vozes, 2009.

MOLL, Jaqueline et. al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto alegre: Artemed, 2010.

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil: Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

SOARES, Leôncio. Avanços e desafios na formação do educador de jovens e adultos. In: MACHADO, Maria Margarida(Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Brasília: SECAD/MEC/UNESCO, 2008.

STRELHOW, THYELES BORCARTE **Breve História Sobre A Educação De Jovens E Adultos No Brasil**.2010 Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art05_38.pdf>. Acesso: em: 26 fev. 2020.

CAPÍTULO 14

UMA METODOLOGIA DIDÁTICA DE ENSINO PARA AUXILIAR NA ANÁLISE DO IMPACTO ECONÔMICO NOS PREÇOS DE COMBUSTÍVEIS COMERCIALIZADOS NA REGIÃO DE CARAJÁS

A DIDACTIC TEACHING METHODOLOGY TO ASSIST IN THE ANALYSIS OF THE ECONOMIC IMPACT ON FUEL PRICES COMMERCIALIZED IN THE CARAJÁS REGION

Daniel dos Anjos Nazaré Vilhena Junior
Universidade Federal Rural da Amazônia
(UFRA), Campus de Parauapebas-PA
dani jr vilhena@hotmail.com

Heylon de Oliveira Sales
Universidade Federal Rural da Amazônia
(UFRA), Campus de Parauapebas-PA
hey lonsales@gmail.com

Vanessa Saraiva Pinto
Universidade Federal Rural da Amazônia
(UFRA), Campus de Parauapebas-PA
vanessasaraivap@gmail.com

Katiane Pereira da Silva
Universidade Federal Rural da Amazônia
(UFRA), ICIBE, Campus Belém-PA
katiane.silva@ufra.edu.br

Fábio Israel Martins Carvalho
Universidade Federal Rural da Amazônia
(UFRA), Campus de Parauapebas-PA
fabioimc@yahoo.com.br

Priscilla Andrade Silva
Universidade Federal Rural da Amazônia
(UFRA), Campus de Parauapebas-PA
priscilla.andrade@ufra.edu.br

Antonio Thiago Madeira Beirão
Universidade Federal Rural da Amazônia
(UFRA), Campus de Parauapebas-PA
thiago.madeira@ufra.edu.br

DOI: 10.46898/rfb.9786558891581.14

RESUMO

Esta pesquisa busca analisar os impactos econômicos ocasionados pela inserção do terceiro dígito após a vírgula nos preços dos combustíveis comercializados na região de Carajás (Parauapebas, Canaã dos Carajás, Curionópolis e Serra dos Carajás) localizada no sudeste do Estado do Pará, sendo as categorias de profissionais escolhidas foram os motoristas de aplicativo UBER, que utilizam a gasolina aditivada em seus veículos, os promotores de vendas que utilizam motocicletas e gasolina comum para sua locomoção a trabalho e, por fim, os motoristas de cooperativa de van intermunicipal que utilizam combustível diesel comum. Os resultados da investigação evidenciaram que houve um prejuízo total de R\$ 2,10 para as três categorias de profissionais para cada 100 litros de combustível consumido, representando um impacto econômico de aproximadamente 43% para o diesel S-10, 38% para gasolina comum e 19% para gasolina aditivada. Além disso, nas categorias de profissionais analisadas, foram observados que o maior impacto econômico ocorreu para o grupo de motoristas de van intermunicipal, com custo anual de R\$ 191,52. Em seguida, motoristas de aplicativo obtiveram R\$ 14,72 de implicação econômica por ano e, por fim, com menor impacto anual, os promotores de venda com custo de R\$ 2,72. Ademais, esta investigação foi apresentada para os demais alunos no evento institucional chamado III Integrar Produção realizado pela UFRA no Campus de Parauapebas.

Palavras-chave: Impacto econômico, terceiro dígito após a vírgula, preços de combustíveis, Letramento no ensino de Matemática Financeira.

ABSTRACT

This research aims to analyze the economic impacts caused by the addition of the third digit after the comma in the prices of fuels commercialized in the Carajás region (Parauapebas, Canaã of the Carajás, Curionópolis and Serra of the Carajás) located in the southeast of Pará State, Brazil, and the professional categories chosen were UBER application drivers, who use gasoline with additives in their vehicles, sales representatives who use motorcycles and regular gasoline for their work and lastly, intercity van cooperative drivers who use regular diesel fuel. The results of the investigation highlighted that there was a total loss of 2,10 BRL, for the three categories of professionals for every 100 liters of fuel consumed, representing an economic impact of approximately 43% for S-10 diesel, 38% for regular gasoline and 19% for gasoline with additives. Furthermore, in the professional categories analyzed, it was observed that the greatest economic impact occurred for the group of inter-municipal van drivers, with an annual cost of 191,52 BRL. Subsequently, App

drivers obtained 14,72 BRL of economic implication per year, and finally, with less annual impact, sales representatives with a cost of 2,72 BRL.

Keywords: Economic impact, third digit after the comma, fuel prices, Scientific literacy in Financial Mathematics teaching.

1 INTRODUÇÃO

O município de Parauapebas-PA encontra-se no sudeste paraense, mais precisamente na região de Carajás. Segundo o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos reconheceu a cidade de Parauapebas como tendo o maior preço de combustível do Estado do Pará (DIEESE-PA, 2019). Fizeram parte da pesquisa as cidades de Parauapebas, Canaã dos Carajás, Curionópolis e Serra dos Carajás que é um distrito da cidade de Parauapebas, localizado a cerca de 30 km de sua sede. Analisando os preços de combustíveis nessas cidades para que se pudesse tomar conhecimento da média de preço de combustíveis na região de Carajás.

Além do alto preço já pago, os consumidores de combustíveis, sejam empresários de frota, motoristas autônomos ou motoristas particulares são afetados com a cobrança abusiva de combustíveis nos postos com a inserção da terceira casa decimal após a vírgula. A prática é realizada desde a criação do plano real, expressa no Art. 1, inciso 5, que *“A Lei nº 9.069, de 29 de junho de 1995, desde sempre permitiu a prática de mais de duas casas decimais, como exceção à regra geral”*. Ademais, a regulamentação para a terceira casa depois da vírgula está presente no Art. 20 da portaria 41/2013 da Agência Nacional do Petróleo, Gás Natural e Biocombustíveis (ANP), que diz *“Os preços por litro de todos os combustíveis automotivos comercializados deverão ser expressos com três casas decimais no painel de preços e nas bombas medidoras”*.

Desta forma, caso o litro de combustível custar R\$5,055 e na compra de dois litros de combustíveis um consumidor pagará R\$10,11 ao invés de R\$10,10 e por consequência, o consumidor vai pagar um centavo a mais a cada dois litros comprados de acordo com o exemplo, evidenciando que o terceiro dígito após a vírgula nos preços de combustíveis tem por objetivo aumentar os custos do produto para cada consumidor.

Nesta pesquisa foram analisados os impactos econômicos decorrentes da inserção do terceiro dígito após a vírgula nos preços de combustíveis evidenciados em postos de gasolina na região do Carajás. Esta investigação foi pautada levando em consideração três diferentes profissionais que utilizam veículos automotores: Um motorista de aplicativo (UBER), a qual utiliza combustível de gasolina aditivada;

um promotor de vendas que utiliza gasolina comum; e um motorista de cooperativa de van, consumidor de combustível diesel S-10.

Ademais esta investigação é o resultado da aplicação do conteúdo da disciplina de matemática financeira ministrada no sexto semestre do curso de Engenharia de Produção da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), campus de Parauapebas no ano de 2020. O objetivo desta investigação é proporcionar o desenvolvimento do letramento científico de acordo com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) aos alunos do sexto período do curso de bacharelado de Engenharia de Produção e a toda comunidade de estudantes da UFRA do Campus de Parauapebas, analisando o contexto financeiro do quanto em reais cada um dos profissionais envolvidos na pesquisa gasta a mais no período de um ano comparando os valores com e sem o terceiro dígito após a vírgula.

2. O ENSINO DE MATEMÁTICA FINANCEIRA APLICADO NO CONTEXTO DA PRECIFICAÇÃO DE COMBUSTÍVEIS EM POSTOS DE GASOLINA.

De acordo com o Ministério da Educação (MEC, 2017), “o saber matemático não pode se limitar ao conhecimento da terminologia, dos dados e dos procedimentos. Todavia, os alunos devem conseguir combinar esses elementos para atender as necessidades do cotidiano”. Com isso, as investigações do cotidiano tornam-se relevantes cada vez mais nas pesquisas em educação no Brasil, uma vez que, existe uma necessidade de melhorar o aprendizado escolar e relacioná-lo com a vida prática dos indivíduos devido a “vida cotidiana é antes de tudo, a organização, dia-a-dia, da vida individual dos homens” (KOSIK, 2002, p. 80).

No ensino de matemática não deve existir diferenças no estudo formal e na aplicação deste conhecimento no cotidiano. É necessário relacionar o conteúdo ministrado em sala de aula com as experiências do cotidiano dos discentes, ou seja, quando há uma relação entre os conteúdos abordados em sala de aula e as experiências que fazem parte do cotidiano do aluno, a aprendizagem torna-se significativa e motivadora. De acordo com Schliemann et al (2006, p. 12) “A aprendizagem Matemática na sala de aula é um momento de interação entre a Matemática organizada pela comunidade científica, ou seja, a matemática formal e a Matemática como atividade humana”.

O ensino de Matemática pelo viés da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dispõe o letramento de matemática como compromisso do Ensino na garantia dos direitos de aprendizagem aos alunos, permitindo-lhes reconhecer o papel que a Ma-

temática exerce no mundo e tornar-se cidadãos críticos, engajados, reflexivos e competentes para tomar decisões.

A BNCC (2017) fortalece a concepção, em seu texto introdutório, de que o letramento matemático é responsável por garantir aos alunos a cognição de que os conhecimentos de matemática são essenciais para a ação dos sujeitos no mundo, de modo que:

(...) podemos explicitar nosso entendimento para “letramento matemático” como expressão de categoria que estamos a interpretar, como: um processo do sujeito que chega ao estudo da Matemática, visando aos conhecimentos e habilidades acerca dos sistemas notacionais da sua língua natural e da Matemática, aos conhecimentos conceituais e das operações, a adaptar-se ao raciocínio lógico abstrativo e dedutivo, com o auxílio e por meio das práticas notacionais, como de perceber a Matemática na escrita convencionalizada com notabilidade para ser estudada, compreendida e construída com a aptidão desenvolvida para a sua leitura para a sua escrita. (MACHADO, 2003, p. 135).

Seguindo o pensamento de Fiorentini e Lorenzato (2007, p. 12), “a Educação Matemática é tanto uma área da pesquisa teórica quanto uma área de atuação prática, além de ser, ao mesmo tempo, ciência, arte e prática social”. Por conseguinte, é necessário associar a vida escolar com a vida cotidiana, entendendo a realidade para unir a teoria e prática. E ainda, o relatório do *Programme for International Student Assessment – PISA*, estabelece letramento matemático como:

[...] a capacidade do indivíduo de formular, aplicar e interpretar a matemática em diferentes contextos, o que inclui o raciocínio matemático e a aplicação de conceitos, procedimentos, ferramentas e fatos matemáticas para descrever, explicar e prever fenômenos. Além disso, o letramento em matemática ajuda os indivíduos a reconhecer a importância da matemática no mundo, e agir de maneira consciente ao ponderar e tomar decisões necessárias a todos os cidadãos construtivos, engajados e reflexivos. (INEP, 2012, p. 18).

Diante disso, o letramento matemático deve fornecer capacidade ao indivíduo de assimilar e observar criticamente os diferentes dados numéricos, simbólicos, gráficos, entre outras representações matemáticas que se apresentam no cotidiano, de maneira que:

Esse letramento deve permitir que eles realizem escolhas racionais, fundamentadas na compreensão, na modelagem, na predição e no controle de seus efeitos, diante de situações inéditas e muitas vezes cheias de incertezas. Portanto, é essencial, principalmente, que todos os indivíduos sejam, no curso de sua educação em matemática, colocados progressivamente em contato com a complexidade do mundo numérico (digital) atual, que aprendam a se referir a esse mundo e a agir, familiarizando-se com a diversidade dos modos de representação que são utilizados nele. Também é importante que os indivíduos sejam progressivamente familiarizados com os modos de pensamento probabilístico e estatístico, que são necessários para colocar a matemática a serviço da compreensão de inúmeros fenômenos que, nas ciências e na vida social, trazem incerteza e risco. (UNESCO, 2016, p. 14).

A partir da análise da importância do letramento científico no ensino de matemática com base na BNCC, faz-se necessário relacionar neste instante, o saber de matemática financeira proposto em sala de aula para os discentes de Engenharia de Produção da UFRA, com o conhecimento do dia a dia, a fim de proporcionar ao sujeito, uma formação acadêmica sólida que observa e compreende a matemática no mundo de maneira crítica.

Os altos impostos cobrados sobre diversos produtos no Brasil afetam a economia do brasileiro, alguns desses produtos são utilizados por nacionais em suas ocupações trabalhistas, contudo tais produtos sofrem excessos de taxações de impostos que comprometem gravemente a renda destes, como é o caso dos combustíveis. Conforme a Federação Nacional do Comércio de Combustíveis e de Lubrificantes, a taxa tributária média nacional imposta sobre os combustíveis no mês de setembro de 2019, conforme a Tabela 1.

Tabela 1 - Relação de impostos sobre combustíveis no Brasil.

Relação de impostos e combustíveis	GASOLINA	DIESEL	ETANOL
	44%	23%	26%
ICMS (imposto estadual varia conforme o estado)	25% a 34% do valor de pauta	12% a 25% do valor de pauta	12% a 32% do valor de pauta
PIS/COFINS (imposto federal)	R\$ 0,7925/litro	R\$ 0,3515/litro	R\$ 0,1309/litro para o produtor e R\$ 0,11 para o distribuidor
CIDE (imposto federal)	R\$ 0,1000/litro	R\$ 0,000/litro	Não incide sobre o etanol

Fonte: Federação Nacional do Comércio de Combustíveis e de Lubrificantes (Fecombustíveis, 2019).

Segundo a Agência Nacional do Petróleo (ANP, 2013) a composição nos preços de combustíveis se vale basicamente do custo de aquisição do posto revendedor mais a margem de revenda. O custo é composto pelo valor do frete mais a tributação de impostos, dentre eles PIS/CONFINS, ICMS e CIDE. No Brasil a estrutura de formação do preço final de venda de combustíveis no posto revendedor está descrita na equação a seguir:

$$U = S + T, \quad (1)$$

sendo:

S: Custo de aquisição do posto revendedor;

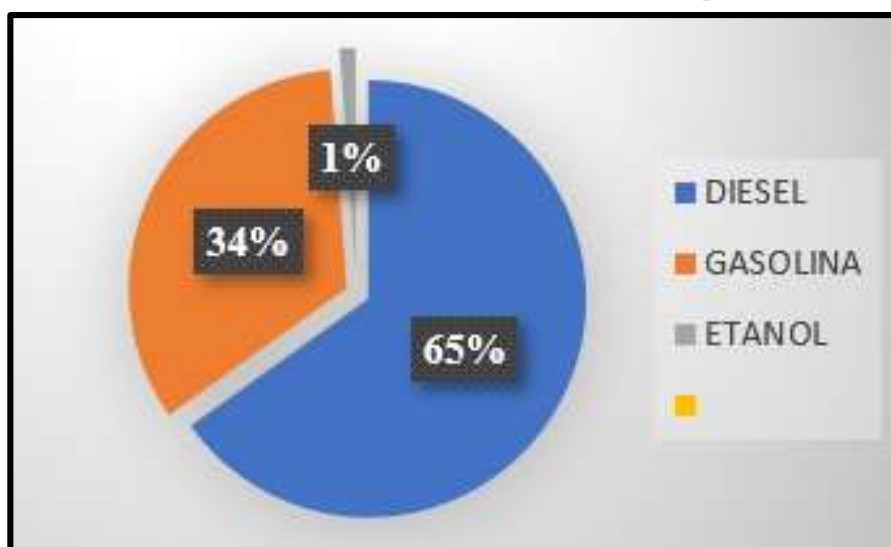
T: Margem da revenda;

U: Preço bomba de combustíveis.

De acordo com a Secretaria de Estado da Fazenda do Estado do Pará (SEFA-PA), o ICMS é o “Imposto sobre Operações relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual, Intermunicipal e de Comunicação” e a Lei Nº 10.336, de 19 de dezembro de 2019, institui Contribuição de Intervenção no Domínio Econômico incidente sobre a importação e a comercialização de petróleo e seus derivados, gás natural e seus derivados, e álcool etílico combustível (Cide).

Desta forma além da alta carga tributária incidente nos combustíveis em geral no Brasil, outro grande problema do consumidor é o terceiro dígito após a vírgula que compõe a forma de cobrança nas bombas de postos de gasolina em todo o país. Esta ideia corrobora com o Projeto de Lei [6548/16](#), do deputado Heitor Schuch (PS-B-RS), que exige que postos de gasolina vendam seus produtos com apenas duas casas após a vírgula, na intenção de evitar cobranças abusivas a consumidores. Na Figura 1 é apresentado os dados de consumo de combustíveis no estado do Pará no primeiro semestre de 2018.

Figura 1 - Dados de consumo de combustíveis no estado do Pará no primeiro semestre de 2018.



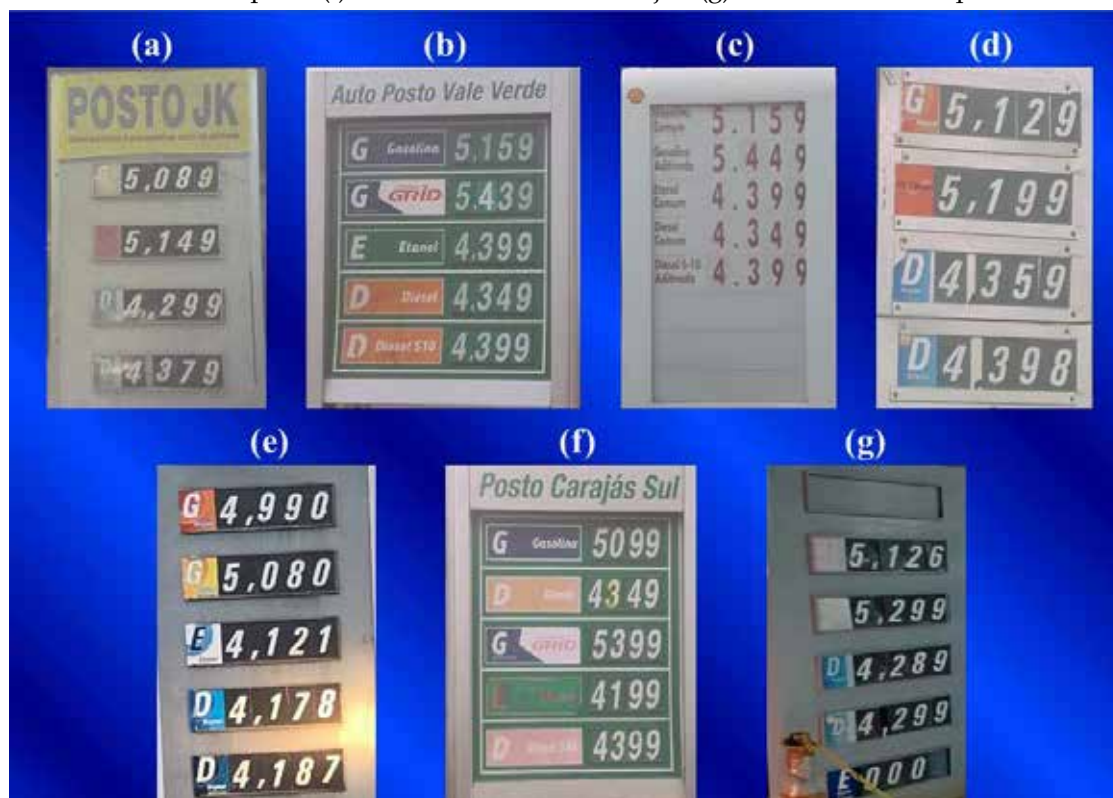
Fonte: Federação Nacional do Comércio de Combustíveis e de Lubrificantes (Fecombustíveis, 2019).

O Estado do Pará possui uma grande demanda por combustíveis, a região de Carajás localizada no sudeste paraense é uma área dominada pela indústria da mineração, onde comporta a maior mina de ferro a céu aberto do mundo, a mineradora Vale do Rio Doce. (VALE, 2018) e, esta indústria, requer uma grande quantidade de máquinas que utilizam como combustível os derivados de petróleo e etanol.

3 METODOLOGIA

O método utilizado para a pesquisa é qualitativo, sendo aplicado como ferramenta de coleta de dados um questionário (Anexo I) contendo cinco perguntas para mensurar a média de consumo de combustível por cada categoria de profissionais escolhida durante um ano, corroborando com as concepções de Lüdke e André (2007) que destacam a pesquisa qualitativa para prever a descrição e interpretação de dados diante de um contexto científico. Portanto, visa-se compreender a partir das respostas do anexo I, o impacto econômico sobre o consumo de combustíveis dos profissionais envolvidos na pesquisa devido a inserção do terceiro dígito após a vírgula nos preços de combustíveis na região do Carajás. Ademais, foram realizadas coletas de dados por meio de registro de fotos dos preços de combustíveis, disponíveis nas placas de anúncio de alguns postos de combustíveis na região de Carajás-PA, mais precisamente nas cidades de Parauapebas, Canaã dos Carajás e Curionópolis, conforme a Figura 2.

Figura 2 - Preços dos combustíveis na região do Carajás: (a) Posto 1 em Parauapebas; (b) Posto 2 na Serra dos Carajás; (c) Posto 3 em Canaã dos Carajás; (d) Posto 4 em Canaã dos Carajás; (e) Posto 5 em Curionópolis; (f) Posto 6 na Serra dos Carajás; (g) Posto 7 em Parauapebas.



Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Nesta pesquisa entrevistaram-se cinco motoristas de aplicativo UBER da cidade de Parauapebas, cinco promotores de venda da cidade de Parauapebas e cinco motoristas de van intermunicipal que realizam viagens entre as cidades de

Parauapebas e Marabá, ambas localizadas no sudeste do Pará. O questionário do anexo I teve por finalidade identificar a rotina de trabalho dos profissionais e investigar a partir da equação (3), a quantidade de litros de combustível consumida pelos mesmos ao fim de doze meses de trabalho. Em consequência disso, foi calculado a Tabela 2 a seguir, que expressa a quantidade de litros de combustíveis consumidos por cada grupo de profissional citado anteriormente ao longo de um ano. Para estabelecer um preço médio (M) do valor dos combustíveis na região, foi utilizado uma média aritmética de cada preço de combustível encontrado na região. Para isto, utilizou-se a equação (2) dada por:

$$M = \frac{x_1 + x_2 + x_3 + \dots + x_n}{n} \quad (2)$$

sendo $x_1, x_2, x_3, \dots, x_n$ o preço de cada tipo de combustível para cada referido posto de gasolina.

Foram analisados os preços dos combustíveis de sete postos de gasolina na região de Carajás, sendo um da cidade de Curionópolis, dois da cidade de Canaã de Carajás, três da Cidade de Parauapebas e um da Serra dos Carajás, que fica localizado a 30km de Parauapebas. Após o levantamento dos dados dos preços foi realizada a média aritmética e então se chegou à média de preços por combustível na região, os valores estão expressos na tabela 2.

Tabela 2 - Média de preços por combustível na região de Carajás

	Posto 1	Posto 2	Posto 3	Posto 4	Posto 5	Posto 6	Posto 7	MÉDIA DE PREÇO
G. COM.	R\$ 5,089	R\$ 5,159	R\$ 5,159	R\$ 4,990	R\$ 5,129	R\$ 5,099	R\$ 5,129	R\$ 5,108
G. ADT.	R\$ 5,149	R\$ 5,479	R\$ 5,449	R\$ 5,080	R\$ 5,199	R\$ 5,399	R\$ 5,299	R\$ 5,224
D. S-10	R\$ 4,379	R\$ 4,399	R\$ 4,399	R\$ 4,187	R\$ 4,398	R\$ 4,399	R\$ 4,299	R\$ 4,339

Fonte: Elaborada pelos autores a partir da Figura 2 e pela equação (2).

3.1 Média de consumo de combustível por ano em litros (l) para cada profissional

Para determinar a média do consumo de combustível durante o ano em litros para os profissionais escolhidos na investigação, foi utilizado a equação (3). A multiplicação entre as quantidades de quilômetros rodados por dia (k), dias de trabalho durante a semana (d), semanas de trabalho durante o mês (s) e meses trabalhados

durante o ano (m). Após multiplicar todas as variáveis descritas, é necessário dividir a quantidade encontrada pela autonomia do veículo (c) e, isto resulta, na quantidade de litros consumidos durante um ano.

$$Q = \frac{d.s.m.k}{c} \quad (3)$$

Para cada grupo de profissionais escolhidos, foi organizado na Tabela 3 o quanto de combustível em litros cada grupo gastou até o final de doze meses. Neste caso, para determinar esta quantidade foram utilizados os dados coletados do Anexo I juntamente com a equação (3), de modo que:

Tabela 3 - Quantidade de combustível (Q) em litros (l) gasta por grupo de profissional em um ano.

	Motoristas de UBER	Promotores de venda	Motoristas de van intermunicipal
Quantidade de combustível em litros (l).	3.681,40	339,43	21.280

Fonte: Elaborada pelos autores a partir da equação (3).

A partir dos dados calculados para a média de consumo em litros de combustível de cada grupo de profissionais envolvidos na investigação, a próxima seção fornecerá os resultados obtidos com base na metodologia utilizada nesta pesquisa.

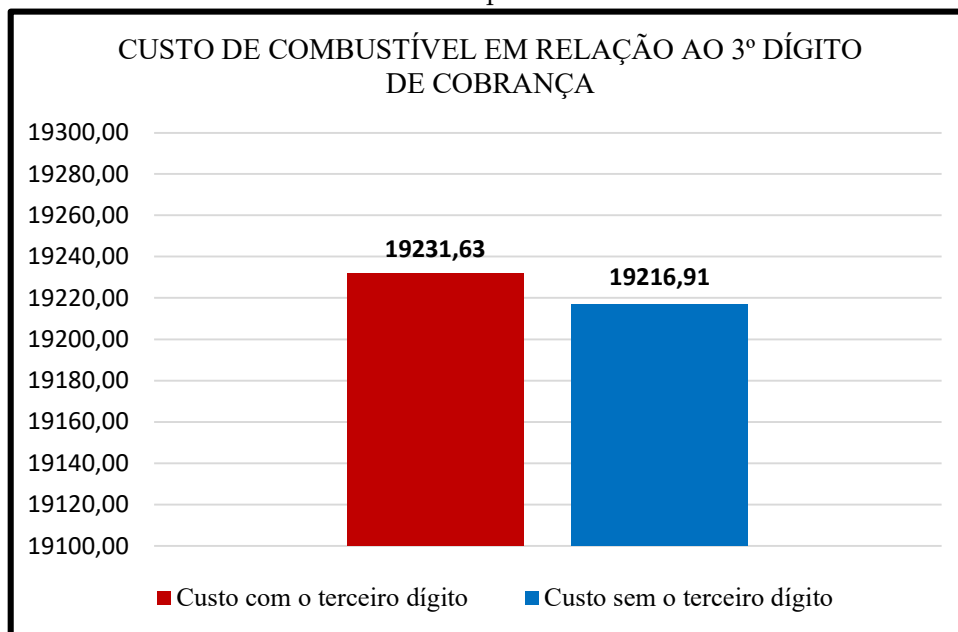
4 RESULTADOS

Considerando os dados coletados a partir do questionário do anexo I e a construção da Tabela 3, nesta seção, serão analisadas as informações obtidas com o intuito de examinar a média de consumo por ano de cada grupo de profissional envolvido e estabelecer o impacto econômico da terceira casa decimal após a vírgula na cobrança de combustível.

O profissional de aplicativo Uber teve um consumo médio anual de 3.681,40 litros de combustível, fazendo uso de gasolina aditivada e este combustível, segundo as pesquisas realizadas, possui o preço médio na região de Carajás-PA de R\$ 5,224.

Para determinar o custo de consumo de combustível foi necessário realizar a multiplicação do consumo médio anual de combustível deste profissional com o preço médio do combustível na região, analisando o custo com o terceiro dígito e sem terceiro dígito após a vírgula presente na precificação dos combustíveis.

Figura 3 - Diferença de preços em relação a terceira casa decimal de cobrança de combustível para motoristas de aplicativo UBER.

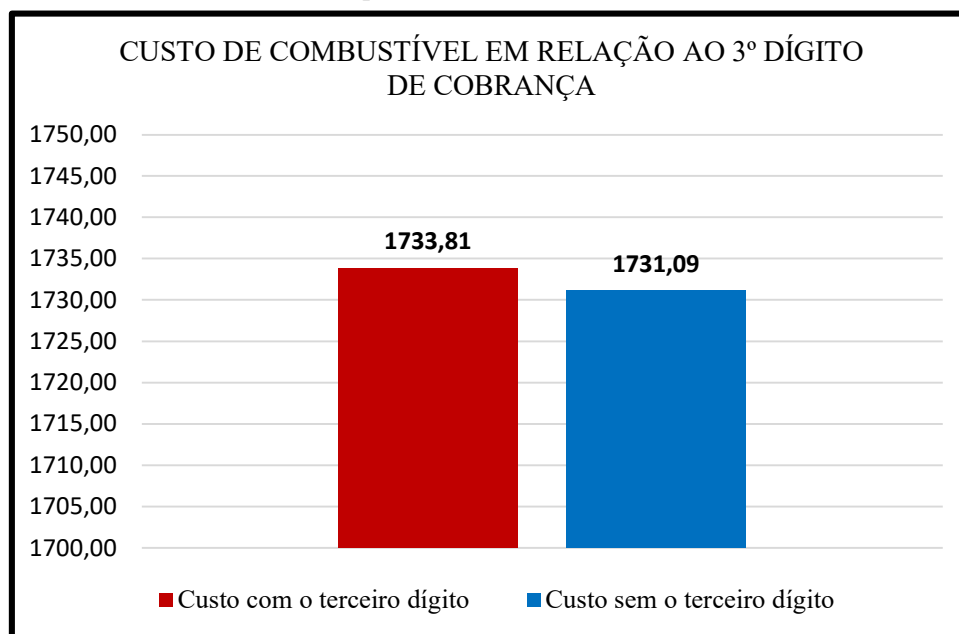


Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

A partir da análise da Figura 3 é observado que houve impacto econômico em decorrência da existência do terceiro dígito após a vírgula no preço do combustível. Neste caso, para o grupo de motoristas de aplicativo Uber, que utilizam gasolina aditivada, o custo do combustível anual levando em consideração o terceiro dígito após a vírgula foi de R\$ 19.231,23 e sem levar em conta o terceiro dígito, o custo foi de R\$ 19.216,91, fazendo com que, em termos quantitativos, o impacto econômico seja de R\$ 14,72.

Para o grupo de profissionais de promotores de venda o consumo médio anual de combustível de gasolina comum foi de 339,43 litro. Este combustível possui o preço médio na região de Carajás - PA de R\$ 5,108. Ademais, de acordo com os dados coletados e calculados foi possível determinar a Figura 4 a seguir:

Figura 4 - Diferença de preços em relação a terceira casa decimal de cobrança de combustível para promotores de venda.

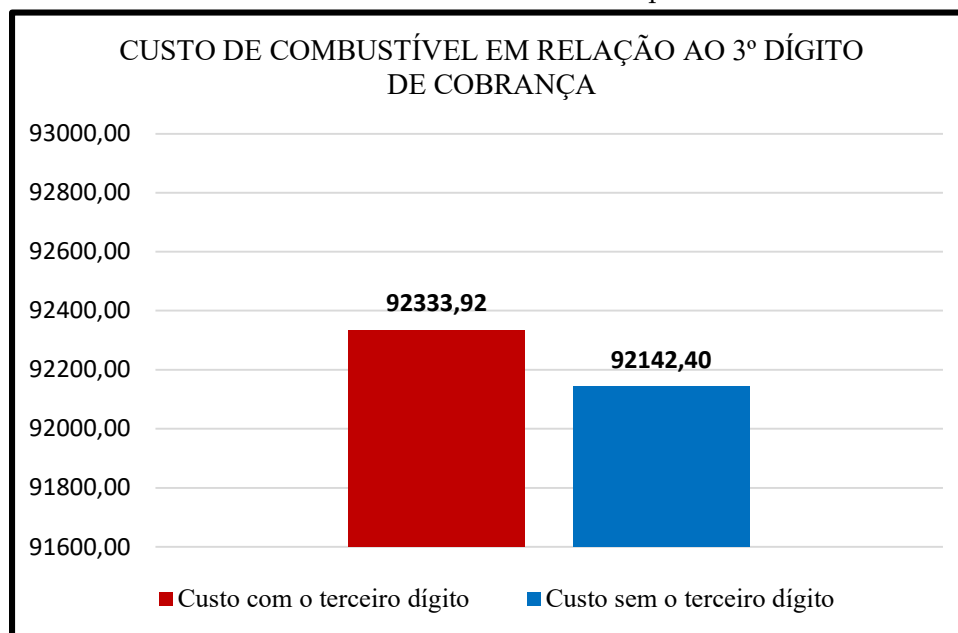


Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

É possível verificar mais uma vez, porém em menor valor, que há impacto econômico para o grupo de profissionais de promotores de venda em decorrência da inserção do terceiro dígito após a vírgula presente na precificação do combustível. Nesta situação, o custo anual do combustível levando em consideração o terceiro dígito foi de R\$ 1.733,81 e sem levar em conta o terceiro algarismo, o custo foi de R\$ 1.731,09, obtendo um impacto econômico anual de R\$ 2,72 para este grupo de profissionais.

Para o grupo de motoristas de van intermunicipal, que utilizam o combustível diesel S-10, com média de preço na região do Carajás - PA de R\$ 4,339, foi observado um consumo médio anual de 21.280 litros. De maneira análoga aos gráficos anteriores, foi realizada a multiplicação entre o consumo médio anual e o preço médio do combustível na região levando em consideração a inserção do terceiro algarismo e sem o mesmo na precificação do combustível.

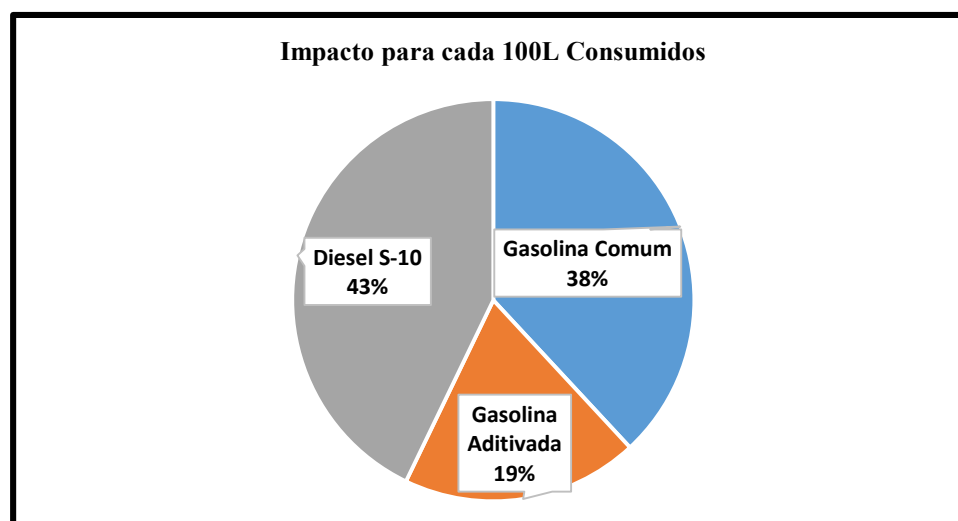
Figura 5 - Diferença de preços em relação a terceira casa decimal de cobrança de combustível para motoristas de van intermunicipal.



Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

De modo que na Figura 5 é evidenciado o impacto econômico anual de R\$ 192,52 sobre os profissionais motoristas de van intermunicipal. A média de custo anual devido a presença do terceiro algarismo no preço do diesel S-10 foi de R\$ 92.333,92 e sem o terceiro dígito foi de R\$ 92.142,40, confirmando o impacto econômico citado anteriormente.

Figura 6 - Impacto Econômico em relação a terceira casa decimal após a vírgula para cada 100L de combustível consumido.



Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

A Figura 6 mostra o impacto econômico ocorrido nos grupos de profissionais analisados com seus respectivos combustíveis utilizados. Além disso, fora investigado esta implicação para cada 100 litros de combustíveis consumidos e, conse-

quentemente, foi possível identificar que os motoristas de van intermunicipal portaram o maior prejuízo anual com o custo de R\$ 0,90 centavos de reais, seguido dos promotores de vendas, com um custo de R\$ 0,80 centavos de reais e, posteriormente, os motoristas de aplicativo Uber com um custo de R\$ 0,40 centavos de reais, totalizando R\$ 2,10 de prejuízos para as três modalidades de profissionais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do formulário (ANEXO I) foi possível obter os dados de média de consumo dos veículos dos grupos de profissionais investigados, que são: 6 km/l para o motorista intermunicipal de van, 11,5 km/l para o motorista de aplicativos e 35 km/l para o promotor de vendas e, assim, justificar a diferença de consumo de combustível no ano por categoria de profissional em relação a potência dos seus respectivos veículos.

A atual maneira de cobrança de combustíveis ao consumidor foi estabelecida por uma portaria da Agência Nacional do Petróleo, Gás Natural e Biocombustíveis (ANP). Esta prática é realizada desde a criação do plano real “A Lei nº 9.069, de 29 de junho de 1995 (Lei do Real). No entanto, constata-se que tal prática é considerada uma forma abusiva de cobrança e após mais de duas décadas isso passou despercebido aos olhos dos consumidores. Apesar de permanecer até os dias atuais, já possui contestação através do Projeto de Lei 6548/16.

Para evidenciar esta prática abusiva causada pela inserção do terceiro dígito após a vírgula na precificação dos combustíveis, as Figuras 3, 4 e 5 exibem que o diesel S-10 é o combustível que maior impacta economicamente o grupo de motoristas de van intermunicipal com valor de R\$ 191,52 ao ano, seguido do grupo de profissionais de motoristas de aplicativos Uber com um custo anual de R\$ 14,72 e, por fim, o grupo de promotores de vendas fazendo uso de gasolina comum com um custo de R\$ 2,71 ao ano.

Ademais constata-se que a gasolina comum, gasolina aditivada e diesel S-10, possuem respectivamente em seus terceiros dígitos de cobrança os valores monetários, em reais, de 0,008, 0,004 e 0,009. Ao analisar o impacto econômico em decorrência deste terceiro algarismo para os profissionais escolhidos para cada 100 litros de combustíveis consumidos, há um prejuízo total de R\$ 2,10 para as três categorias analisadas e, de acordo com a Figura 6, este impacto representa aproximadamente 43% para o diesel S-10; 38% para gasolina comum e 19% para gasolina aditivada em função do custo total.

REFERÊNCIAS

Agência Nacional de Petróleo, Gás natural e Biocombustíveis (ANP). Formação de preços de combustíveis no Brasil. Disponível em <https://g1.globo.com/pa/para/noticia/2020/01/08/gasolina-do-para-e-a-10a-mais-cara-do-brasil-aponta-dieese.ghtml>. Acesso em 10 fev. 2020.

BRASIL. Lei Federal Nº 9.069, de 29 de junho de 1995. Disponível em https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=1DC3B87C-19CBDCB5028F8A7B7A005094.proposicoesWebExterno1?codteor=244283&filena-me=LegislacaoCitada+-PL+4231/2004. Acessado em 10 out. 2020.

VAN DER LAAN, C. R. Adequação Regulatória e Racionalidade de Preços de Varejo de Combustíveis com Três Casas Decimais. Brasília: Núcleo de Estudos e Pesquisas/CONLEG/Senado, março/2015, Boletim Legislativo nº 23, de 2015. Disponível em www.senado.leg.br/estudos. Acesso em 15 fev. 2020.

BRASIL, Base Nacional Comum Curricular, Brasília: MEC/CNE/2017. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em 10 de fev. 2020.

KOSIK, Karel. Dialética do concreto. 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

SCHLIEMANN, A. L. D.; CARRAHER, D.; CARRAHER, T. Na vida dez, na escola zero. 14ª ed. São Paulo, Cortez, 2006.

MACHADO. A. P. Do significado da escrita da matemática na prática de ensinar e no processo de aprendizagem a partir do discurso de professores. Rio Claro, 2003. 291 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos. (Coleção Formação de Professores). São Paulo, Autores associados, 2007.

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Matriz de Avaliação de Matemática – PISA 2012. Disponível em http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/marcos_referenciais/2013/matri_avaliacao_matematica.pdf. Acesso em 15 fev. 2020.

UNESCO. Os desafios do ensino de matemática na educação básica. Brasília: São Carlos: EdUFSCar, 2016.

FECOMBUSTÍVEIS, Tributação dos combustíveis por Estado. Disponível em https://www.galaxcms.com.br/imgs_redactor/3188/files/Carga%20tributria%20estadual%20-%20MAIO%202021%20-%20202%20quinzena.pdf. Acessado em 10 out. 2020.

BRASIL ANP. Portaria Nº 41 de 05 de novembro de 2013. Disponível em <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=261502>. Acessado em 10 out. 2020.

Decreto nº 1676 de 13 de janeiro de 2017. Disponível em <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=335794>. Acessado em 11 out. 2020.

BRASIL. Lei Federal Nº 10.336, de 19 de dezembro de 2001. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10336.htm. Acessado em 11 nov. 2020.

BRASIL. Lei Federal Nº 10.336, de 19 de dezembro de 2001. <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2118317>. Acessado em 12 dez. 2020.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo, Pedagógica e Universitária Ltda, 2007.

ANEXO I

Universidade Federal Rural da Amazônia
Campus de Parauapebas
Curso de Engenharia de Produção

Pesquisa qualitativa sobre a opinião dos consumidores de combustíveis da região de Carajás.

Assunto: Impacto econômico devido à inserção do terceiro dígito após a vírgula nos preços dos combustíveis, com base em profissionais que utilizam veículos automotores na região de Carajás.

- 1^a) Quantos quilômetros seu carro viaja por dia?
- 2^a) Quantos meses você trabalha por ano usando seu veículo automotor?
- 3^a) Que tipo de combustível você coloca no seu veículo?
- 4^a) Você tem controle sobre seus gastos com combustível?
- 5^a) Qual é o consumo médio do seu veículo por dia?



CAPÍTULO 15

ENSINO REMOTO NA ESCOLA PÚBLICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO ATUAL CONTEXTO EDUCACIONAL

REMOTE LEARNING IN PUBLIC SCHOOL: CHALLENGES AND POSSIBILITIES IN THE CURRENT EDUCATIONAL CONTEXT

Silvana Casais do Espírito Santo
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do IF baiano Campus - Catu
silvanacasais66@gmail.com

Wênia Keila Lima de Sousa
Universidade Estadual do Ceará- UECE.
wenia.keila19@gmail.com

Ariane Alves Gutierrez
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia Campus Salvador-IFBA.
arianealves.pejba@gmail.com

Cristiane de Sousa Dutra
Universidade Federal da Bahia - UFBA
cristianesousadutra@gmail.com

DOI: 10.46898/rfb.9786558891581.15

RESUMO

Com o advento do vírus SARS-CoV-2 (Covid 19), ocasionando uma pandemia a qual nenhuma instituição estava preparada para enfrentar, muito menos as escolas públicas, houve um aprofundamento quanto à dicotomia vigente na educação do Brasil. Desse modo, o presente estudo visa analisar os desafios vivenciados pelos docentes no tocante ao ensino remoto na instituição pública e quais possibilidades podem ser evidenciadas no atual contexto educacional. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho exploratório-descritivo, com a realização de questionário via *Google Forms* com professores da Educação Básica de uma Escola Pública do Estado da Bahia. Os resultados encontrados, através da análise dos dados, sinalizaram para a necessidade de melhoria nas infraestruturas disponíveis para os profissionais, além da necessidade de formação continuada para parte dos professores que não estavam adaptados ao uso dos recursos tecnológicos e a realidade social contrastante que compromete o alcance dos estudantes brasileiros.

Palavras-chave: Ensino remoto. Escola Pública. Contexto Educacional.

ABSTRACT

Sars-cov-2 virus (covid-19) has caused a pandemic that revealed how educational institutions, especially public schools, were unprepared to deal with such situations. Since then, there has been a deeper discussion on the current dichotomy in Brazilian education. For that purpose, this study aims to analyze challenges that were experienced by teachers, considering remote learning in public institutions and the possibilities that may be illustrated in the current educational context. This qualitative research uses an exploratory-descriptive method through *Google Forms* questionnaires answered by basic school teachers in a public school in the state of Bahia in Brazil. Results demonstrated the need of better infrastructure for teachers, as well as continuing formation for those professionals who were not familiar with technological resources. Moreover, the contrasting social reality negatively interferes with Brazilian education extent.

Keywords: Remote learning. Public school. Educational context.

1 INTRODUÇÃO

O aprender e o ensinar são atributos constitutivos do homem. Os animais trabalham e se relacionam entre si, mas baseados em seus aparatos genéticos e biológicos. O homem está sempre em processo de adaptação e readaptação, além de promover as mudanças necessárias sobre a natureza para suprir as suas necessi-

dades. Nesse contexto, o homem desenvolve instrumentos e ferramentas capazes de alterar a natureza e atingir seus objetivos. Nesse sentido, surgiram os primeiros mecanismos tecnológicos a fim de possibilitar ao homem, maior agilidade em seu fazer através do trabalho, decorrendo daí, as novas Tecnologias da Informação e Comunicação. Tais mecanismos podem proporcionar a aproximação ou afastamento das relações sociais a depender do contexto escolhido.

Com o advento da pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2 (Covid 19), as escolas do mundo inteiro precisaram modificar suas ações pedagógicas para adaptar-se à nova realidade. A partir daí, houve a aceleração da adoção das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação, sendo utilizadas nesse contexto, como mecanismo de aproximação entre estudantes, familiares e escolas em processo de distanciamento social da modalidade presencial. No Brasil, a pandemia só aprofundou ainda mais as desigualdades sociais, expondo, de forma ainda mais visível, o dualismo na educação brasileira. De um lado, escolas particulares se adaptando com aparatos tecnológicos, cursos e recursos que promovessem o ensino à distância; de outro lado, escolas públicas sucateadas, sem programas claros de inclusão digital, sem promover recursos tecnológicos adequados ao corpo docente e discente.

Diante do exposto, o presente estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho exploratório-descritivo, visando analisar os desafios vivenciados pelos docentes no tocante ao ensino remoto na instituição pública e quais possibilidades podem ser evidenciadas no atual contexto educacional. A pesquisa foi realizada com professores que atuam na Educação Básica da Rede Pública do Estado da Bahia. Salientamos que obedecendo às orientações sanitárias de distanciamento social, os dados coletados nessa pesquisa foram realizados através da plataforma *Google Forms*.

Pretendemos, com esse estudo, contribuir com as discussões acerca de três categorias emergentes, a saber: tecnologia da informação e a educação, políticas públicas para inserção das mídias tecnológicas e os desafios do uso dessas tecnologias em contexto pandêmico.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A Tecnologia da Informação e a Educação

Analisando a sociedade de informação, refletindo sobre as transformações contemporâneas, nota-se que o espaço escolar perpassa por grandes desafios para universalizar-se, descentralizar-se e derrubar paradigmas educacionais. Assim, a escola tem que ser um ambiente que possibilite uma relação dialética entre o apren-

der os conteúdos e o estudar, criando planos estratégicos de participação do indivíduo, do grupo social, da comunidade em que vive.

É nesse contexto que a formação continuada do professor se aproxima da tecnologia, caracterizando, assim, um amplo projeto educativo. A formação continuada contribui, de forma valorosa, para o desenvolvimento profissional, tendo por objetivo facilitar a capacidade crítica e reflexiva sobre a prática docente. Os cursos intensivos ou de curta duração, palestras, oficinas, treinamentos são formas de capacitação que ajudam os professores sobre as questões atuais. Dessa maneira, o processo formativo de modo continuado propicia um docente mais preparado, garantindo uma educação de qualidade para os discentes e, conseqüentemente, contribuindo para o desenvolvimento da comunidade na qual a escola está inserida.

No século passado, Freire (2016) já salientava a necessidade de uma prática reflexiva e crítica no que diz respeito à formação do professor, visão partilhada por Pimenta (2008) ao ressaltar a necessidade do olhar crítico sobre o ato de ensinar. Diante disso, é notável que o processo de formação do educador, de modo inicial e/ou continuada, deve contemplar o pensamento crítico sobre o exercício de sua profissão, abrangendo o repensar de suas posturas didáticas, das novas demandas de ensino e das necessidades dos educandos. Compreende-se, então, que esse processo é contínuo, como pontua Tozzeto (2017), haja vista que sua atuação está associada às demandas sociais, culturais, políticas etc.

Nesse sentido, o educador da atualidade necessita incorporar, na sua prática docente, as novas tecnologias, a cultura digital dentro da sua prática didática. De certo que essa importância está ligada às próprias alterações da estrutura social, corroborando com os dizeres de Sampaio e Leite (1999, p.13).

[...] ao transformar, ao longo do tempo, as formas de produzir e reproduzir os meios de sua própria sobrevivência, o ser humano modificou também suas relações humanas e com a natureza. As tecnologias que criou – desde a roda até o computador – geraram transformações na maneira de se comunicar, produzindo meios de comunicação cada vez mais complexos.

Os autores acima nos dão margem para compreender como as tecnologias, desde os primórdios da sociedade, estão presentes nos modos de vida dos indivíduos. Além disso, é possível perceber como há, na atualidade, uma urgência maior de apropriar-se dessas novas tecnologias em decorrência das novas demandas. Um exemplo dessas demandas mais recentes é o fato de estarmos, enquanto sociedade, mais dependentes dos usos da tecnologia (a Pandemia do Covid-19 elucida bem esse cenário) para nos conectarmos, aprendermos e trabalharmos.

Desse modo, as reflexões em torno das transformações globais acerca dos contextos da sociedade, abrangendo tanto o cenário antigo como o mais atual, desembocam e se tornam ainda mais complexas, quando se pensa na educação e formação continuada de professores. E, compreendendo essa realidade das alterações consolidadas no bojo social por meio da Terceira Revolução Industrial, possibilitando novas formas de comunicação, é que se fazem emergir as fissuras do ambiente educacional e da falta de capacitação específica ao educador. Conforme acentua Pimenta (2008), foi possível entender essa precarização da formação de professores de modo continuado, especialmente, quando pensamos o uso das tecnologias enquanto recurso didático. Então, faz-se necessária a defesa da formação continuada para que o educador constantemente possa refletir sobre suas práticas.

2.2 As políticas públicas para inserção das mídias tecnológicas

A lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional Nº 9.394/96 regulamentou a Modalidade de Educação a Distância no Brasil. Nos seus artigos 80 e 87, parágrafo 3º, item III legislando sobre a importância da Educação a Distância em programas de Capacitação para Professores em Exercício, assegura, por meio de lei, “que o poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de educação continuada” (LDB, 1999, p.50).

A resolução CNE/CP 2/2015 de 01 de junho de 2015 estabelece diretrizes curriculares abrangendo a formação inicial e continuada de professores, sendo possível encontrar também o uso dos TIC's como mediadores didáticos. Essas duas medidas legislativas entram em conformidade com o projeto de lei nº 9.165/2017 que visa a uma política de inovação na educação através do uso das tecnologias, dialogando com o Plano Nacional da Educação lei nº 13.005 de 25/06/2014. Dentro desse parecer, é possível encontrar ainda a seguinte afirmativa: “O Brasil tem longo histórico em inovação e tecnologia educacional reconhecendo a devida importância e tecnologias digitais na educação pública” (BRASIL, 2017, p.4).

A adoção de tecnologias digitais nas escolas brasileiras iniciou-se com a implantação de laboratórios de informática. Hoje as tecnologias digitais e a internet fazem parte da vida cotidiana das pessoas. Atenta às exigências crescentes da sociedade, a escola deve proporcionar ao professor e, na sequência, este aos alunos, formação global e crítica, para o exercício da cidadania. Para tanto, a utilização da tecnologia, em sala de aula, deve ser manuseada como instrumento capaz de contemplar o aprender a conviver em sociedade, ser, fazer, conhecer e propiciar troca, imaginação, interação, investigação e partilha entre os indivíduos.

A informática Educativa pode instrumentalizar o aluno para o trabalho com o computador de forma construtiva e interativa na produção de materiais que possibilitem o desenvolvimento de habilidades e competências através de projetos e que permitam o exercício da interdisciplinaridade nas pontes articulatórias com as ferramentas de *software* e internet.

A sociedade da informação exige mudanças na instituição escolar para a adequação docente à realidade do mundo da informação. Como o professor sempre teve o papel de guiar os alunos, as novas interações sociais exigem mais parcerias que venham quebrar o lugar de centralidade espacial ocupado até agora por aquele. Ao agir dessa maneira, a construção de paradigmas voltados às novas interações será possível por meio de projetos que ampliem o acesso, dando condições a centros de interesse e espaços que norteiam a possibilidade da interação do aprendizado com o suporte da tecnologia.

É fato que inserir as novas tecnologias no cotidiano escolar não é uma das tarefas mais fáceis, porém ela acaba sendo prejudicada pela política governamental. Nesse sentido, é válido destacar a citação de Barreto (2002, p.53) sobre os problemas enfrentados na inserção das TICs: " Como elas não têm estado presentes no cotidiano dos cursos de formação (inicial) de professores, de modo a sustentar a produção de alternativas teórico-metodológicas para as inúmeras situações de ensino, permanecem como uma novidade para os formados. Daí, também, a falta de estudo".

Corroborando o que mencionou anteriormente Barreto (2002), resultados da pesquisa TIC 2019 mostram que 79% dos docentes sentem falta de um curso para o uso do computador e da internet nas aulas, o que dificulta o seu fazer pedagógico. Os números apresentados pela pesquisa realizada antes do início da pandemia revelam uma deficiência no sistema educacional, principalmente nas escolas públicas, no quesito acesso à educação com interações digitais online.

Logo, é preciso maior incentivo governamental na formação dos professores e na inserção das novas tecnologias nas escolas, diminuindo a exclusão digital, daí a relevância de investimentos na formação docente para se desenvolver um trabalho de qualidade.

Sendo assim, o desafio de ensinar e aprender perpassa pela transferência de conhecimento e a própria tecnologia se encarrega de disseminá-lo. O desafio consiste em se construir uma educação de qualidade, utilizando a tecnologia enquanto ferramenta conexas a toda conjuntura da formação.

Em conformidade com essa proposição e necessidade de formação continuada, Saviani (2009) pondera que o processo de preparação dos educadores ainda é uma tensionada discussão, pois, em linhas gerais, ainda há lacunas para uma preparação mais coerente do profissional ao lidar com as diversas esferas que perpassam a educação.

Neste sentido, o autor supracitado indica dois caminhos quando se trata da formação docente continuada: o primeiro seria o modelo dos conteúdos culturais cognitivos que está vinculado à aquisição de domínio pleno dos conteúdos da área de conhecimento da sua disciplina; o segundo seria a formação pautada no modelo pedagógico-didático, cujo foco principal é a formação de fato, englobando todo o efetivo preparo do educador para lidar com as necessidades da práxis educativa.

2.3 O cenário desafiador da pandemia no contexto educacional

Diante da crise sanitária de proporção global ocasionada pelo novo coronavírus COVID-19, surge a necessidade do distanciamento social como estratégia de saúde pública. Novas normativas foram estabelecidas pelos órgãos governamentais, destacando o Conselho Nacional de Educação (CNE), que emitiu uma nota de esclarecimento sobre a pandemia do COVID, em 18 de março de 2020, criando demandas de excepcionalidades do estado pandêmico.

A crise pandêmica fez com que repentinamente as salas de aula mudassem para ambiente doméstico. Impedidos de frequentar a escola a fim de evitar aglomerações, docentes e discentes enfrentam alguns problemas com as aulas síncronas.

Diante disso, surge o desafio de continuar o processo de ensino aprendizagem sem prejudicar os alunos, inserindo-o socialmente, através de ações voltadas para ampliação de seus conhecimentos. Na verdade, os educadores buscam novas metodologias de ensino, porém o uso concreto das ferramentas tecnológicas gera obstáculos em seu manuseio. Portanto, o profissional da educação, em seu contexto de trabalho, terá que superar as dificuldades encontradas, planejando adequadamente suas atividades, a fim de atingir os objetivos estabelecidos (DUARTE; MEDEIROS, 2020).

Dessa forma, o poder público e a escola devem compreender a importância da formação continuada dos professores, para preparar o corpo docente, comprometidos com o desenvolvimento de competências que permitam a intervenção na realidade social e trabalhem a necessidade de reflexões sistemáticas, contribuindo conscientemente para a Educação de valores. Para tanto, devem-se empregar os

recursos midiáticos como mais um instrumento a fim de desenvolver a consciência crítica da sociedade, no processo de construção do ser social, tendo a educação no processo de formação humana. Nesse sentido, a formação do professor, no contexto educacional interligada à tecnologia, promove de forma permanente um instrumento de fortalecimento da prática pedagógica do docente, desenvolvendo mecanismos de transformação social por meio da tecnologia que possibilitam a construção da consciência.

Por meio dessa compreensão, pode-se consolidar as ideias de Oliveira e Dantas (2018) que abordam a relevância do estudante na prática docente, haja vista que a escola não é mais o espaço que detém o saber absoluto. Em decorrência das transformações sociais, a escola precisa colocar-se como ponte para desenvolvimento do saber crítico e reflexivo dos sujeitos que ocupam o ambiente escolar. Além disso, Nóvoa (1999, p.116) realça que se “precisa repensar os modelos de formação docente porque ‘ninguém forma ninguém’ e a formação envolve um ‘trabalho de reflexão sobre os percursos de vida.’”

Considerando essas demandas através do levantamento de dados obtidos através da pesquisa de campo, é possível ter uma dimensão do processo que cerceia as inovações tecnológicas e como tais questões são concebidas pelos educadores e educandos.

Se há uma verdade a respeito da Educação do homem moderno, é que ele vive continuamente uma mudança decorrente da revolução do conhecimento. Por isso, faz-se necessária a renovação da educação atual, através de um processo ensino/aprendizagem, apoiada na tecnologia, que leve o jovem a situar-se como ser eminentemente político, consciente do papel a desempenhar como cidadão livre, atuante e questionador, comprometido com seu contexto sociocultural.

3 METODOLOGIA

Quanto ao delineamento metodológico da pesquisa, trata-se de um estudo qualitativo, de caráter exploratório-descritivo que, segundo Minayo (2012, p.21):

Responde a questões muito particulares. Ele se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ele 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.

Nessa perspectiva, para realização do referido trabalho, foi elaborado um formulário online no *google forms*, composto por cinco questões fechadas, aplicado com 10 professores que atuam na Educação Básica de uma Escola da Rede Pública do

Estado da Bahia. Escolheu-se esse instrumento de coleta de dados porque é um método mais simples de ser encaminhado e com retorno prático e imediato.

A supracitada pesquisa teve como objetivo analisar os desafios vivenciados pelos docentes no tocante ao ensino remoto na instituição pública e quais possibilidades podem ser evidenciadas no atual contexto educacional.

Durante os levantamentos bibliográficos, algumas categorias emergiram. A primeira delas diz respeito à Tecnologia da Informação e à Educação. Com base nessa categoria, apresenta-se a discussão que versa sobre a importância de uma formação continuada para os professores, bem como a urgência de repensar sobre as posturas didáticas e as novas demandas de ensino.

Na categoria intermediária, abordam-se as políticas públicas para inserção das mídias tecnológicas e como esse processo é um fator elementar para a formação dos professores. Por fim, delineamos, na categoria final, um debate sobre o cenário desafiador da pandemia no contexto educacional, bem como o papel da escola nesse processo de mudança e inovações.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Considerando a natureza da investigação, como exploratória-descritiva e quanto ao procedimento, como pesquisa de campo, a partir de um questionário eletrônico, apresentam-se, então, as respostas dos sujeitos investigados para análise, com o intuito de elucidar as indagações presentes no decorrer do trabalho.

Gráfico 1



Fonte: Autoria própria, 2021

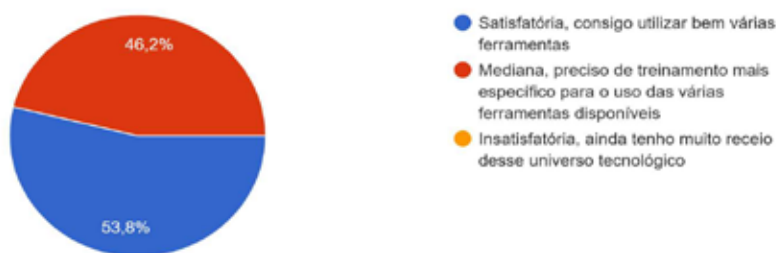
Isto posto, do total da amostra analisada, 53,8% responderam que o maior desafio para a atuação docente no ensino remoto diz respeito aos recursos e à infraestrutura disponíveis (internet, computador, entre outros). Já 48,2% afirmaram ser a adequação da prática pedagógica ao contexto digital como se verifica no gráfico 1.

Em um estudo feito por Mello et al (2004) observou-se que metade dos profissionais de Educação Básica no Brasil (48%) não têm acesso a computadores ou à internet. Logo, percebe-se a necessidade da criação de cursos de formação docente para acesso a computadores e à rede como mecanismos de potencialização de aprendizagem dos estudantes.

Ademais, de acordo com Pimenta (2008), a precarização da formação continuada de professores, especialmente, quando se pensa o uso das tecnologias enquanto recurso didático, contribui para esse cenário. Ele defende que o contínuo preparo da formação docente é imprescindível para que o educador possa refletir sobre sua prática.

Gráfico 2

Como você avalia sua familiaridade com as ferramentas de apoio (Blackboard, CenturyTech, Google Classroom, Moodle, entre outros)?
13 respostas



Fonte: Autoria própria, 2021

Com os dados obtidos no gráfico 2, nota-se que 53,8% dos entrevistados relataram estar satisfeitos, pois empregavam bem várias ferramentas; enquanto 46,2% disseram precisar de treinamento mais específico para utilizar esses instrumentos tecnológicos.

Corroborando essa informação, Saviani (2009) ressalta que ainda existem lacunas para uma preparação mais adequada do profissional para lidar com as diversas esferas que perpassam a educação.

Pesquisadores apontam, em suas produções, que os educadores não se adaptam às condições impostas, por causa, muitas vezes, da falta de colaboração das escolas, às leis que regulamentam o sistema de ensino nacional para sua formação. Esse saber e habilidade para lidar com tais recursos é adquirido mediante formação continuada, como prediz a resolução CNE/CP 2/2015 de 01 de junho de 2015.

No que concerne ao processo de aprendizagem da população estudada em relação ao ensino remoto, 84,6% aprenderam por conta própria, participando de

treinamento e de aperfeiçoamento. Por outro lado, 15,4%, através de grupos de estudo com os professores da escola, conforme se vê no gráfico 3.

Gráfico 3



Fonte: Autoria própria, 2021

Segundo Moran, Masetto e Behrens (2013), há muitos recursos tecnológicos à disposição para aprender e para ensinar. Mas a atitude fica a critério de cada professor, pois, infelizmente, não há uma política institucional mais ousada, corajosa, incentivadora de mudanças.

Na verdade, os cursos superiores de licenciatura precisam preparar os futuros docentes para o uso eficaz das tecnologias digitais, contribuindo com o aluno no desenvolvimento das capacidades cognitivas solicitadas para que se efetivem os processos de ensino e de aprendizagem que, dessa forma, podem ganhar um maior dinamismo e inovação.

Portanto, devem-se criar espaços que permitam ao corpo docente experimentar, testar, trocar experiências a respeito de possibilidades didáticas, ou seja, ambientes que auxiliem o professor a pensar alternativas para compor sua práxis, utilizando tecnologias digitais. É importante evoluir e se comunicar plenamente com tantas tecnologias de apoio.

Quanto à relação dos alunos com o ensino remoto, os participantes acreditam que 84,6% ainda sentem dificuldade de interagir através desse espaço virtual, ao passo que 15,4% se adaptaram a esse novo formato de ensino como se constata no gráfico 4.

Gráfico 4



Fonte: Autoria própria, 2021

Dados da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (Pnad) Contínua (2019) evidenciam que 4,1 milhões de estudantes da rede pública, no Brasil, não tinham acesso à internet, devido a fatores econômicos ou à inexistência do serviço no local onde residem. Para muitos deles, a escola é o único meio de acesso ao computador.

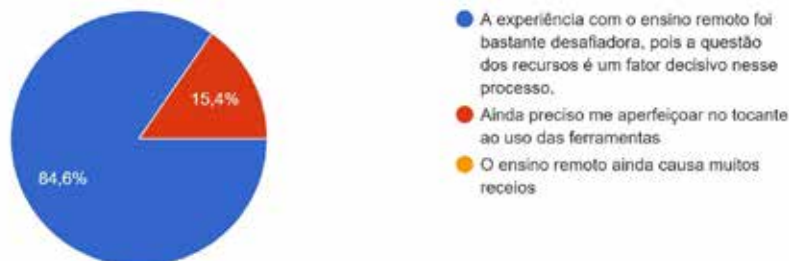
Outrossim, em uma outra enquete, realizada pela Datafolha, em 2020, examinou-se o cotidiano de estudos em casa dos alunos das redes pública municipal e estadual no país. O índice de desmotivação subiu de 46%, em maio, para 51% em julho por parte desses jovens. Também aumentaram as dificuldades para manter a rotina.

Desse modo, os discentes precisam sentir que seus professores são atuais e atuantes a fim de motivá-los. As metodologias aplicadas pelos educadores devem corresponder às realidades vividas por eles no seu dia a dia e, mais do que nunca, essas tecnologias disponíveis devem ter sua função educativa, participando da construção do conhecimento, principalmente em se tratando desse público.

Os resultados fornecidos pelo gráfico 5 a seguir indicam que, após um ano de pandemia, 84,6% da população investigada afirmam que a experiência com o ensino remoto foi bastante desafiadora e a questão dos recursos, um fator decisivo nesse processo. Ao mesmo tempo, 15,4% reportaram que ainda precisam se aperfeiçoar no tocante ao uso das ferramentas elencadas no gráfico 2.

Gráfico 5

Após 01 ano de pandemia como você se sente em relação a experiência com o ensino remoto?
13 respostas



Fonte: Autoria própria, 2021

Os professores são instigados a se reinventar e ressignificar sua práxis, procurando meios de promover uma educação ativa diante do desafio do ensino remoto e, ao mesmo tempo, buscando instrumentos que estimulem uma aprendizagem autônoma, realçando os benefícios da comunicação. Isso se associa aos ideais de Freire (2016) que compreende a educação como meio de fortalecer a autonomia dos sujeitos. Para o autor, o papel do educador é estabelecer relações dialógicas de ensino e aprendizagem; tendo em vista que, à medida que ele ensina, também aprende. Assim, o ato de ensinar torna-se um encontro democrático e afetivo, em que todos podem interagir e se expressar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na análise dos resultados encontrados no presente estudo, conclui-se que a crise pandêmica serviu para mostrar nitidamente que há um conhecimento limitado dos professores no que se refere ao uso das tecnologias, logo o governo deve ter um olhar mais atento no tocante às políticas públicas referentes à formação docente a fim de que esses profissionais estejam preparados para lidar com esse advento tecnológico.

Além disso, durante esse período, observaram-se ainda mais as desigualdades sociais, porque muitos estudantes da rede pública não tiveram acesso à internet ou a equipamentos. Portanto, os governantes precisam investir mais nesses recursos nos estabelecimentos escolares e na compra de aparelhos tecnológicos com um valor mais acessível para essa população. O país só poderá avançar como uma potência mundial se promover ações a favor da educação, principalmente daqueles indivíduos excluídos socioeconomicamente.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologias nas salas de aula. In: LEITE, M.; FILÉ, W. (Org.). **Subjetividades, tecnologias e escolas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BRASIL 61. **Pesquisa do IBGE revela que 4,1 milhões de estudantes da rede pública não tem acesso à internet**. Disponível em: <https://brasilpaisdigital.com.br/pesquisa-do-ibge-revela-que-41-milhoes-de-estudantes-da-rede-publica-nao-tem-acesso-a-internet/>. Acesso em 27 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes e normas nacionais para a oferta de programa e cursos de educação superior na modalidade a distância. Parecer CNE/CES nº 64/2015. D.O.U. de 10/03/2016, seção 1, p. 22. Brasília: março, 2016.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei n.º 9165/2017. Institui a Política de Inovação Educação Conectada. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder executivo, Brasília, DF, 10 out. 2017. p. 1, Seção 1. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=5BF9020E724353AB392578D972B44E54.proposicoesWebExterno2?-codteor=1630000&filename=Avulso+-PL+9165/2017. Acesso em: 23 jul. 2021.

DUARTE, Kamile Araújo; MEDEIROS, Laiana da Silva. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7, 2020, Maceió. **Anais eletrônicos...**Maceió: [s.n], 2020. p. 1-12. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA19_ID6682_01102020142727.pdf. Acesso em: 25 jul. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 54 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

MELLO et al. Alfabetização de jovens e adultos e inclusão digital. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2, 2004, Belo Horizonte. **Anais eletrônico...** Belo Horizonte: [s.n], 2004. Disponível em: <https://www.ufmg.br/congrext/Educa/Educa28.pdf>. Acesso em: 18 jul.2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**. Teoria, método e criatividade. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais telemáticas. In: MORAN, José Manuel; MASSETTO, Marcos F.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

NÓVOA, Antonio. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.25, n.1, jan/jun, 1999.

OLIVEIRA, Maria Olivia de Matos; DANTAS, Tania Regina. Formação docente, práxis pedagógicas no contexto midiático da EJA. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v.14, v. 16, n. 27, jul./set. 2018. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4095>. Acesso em: 15 jun. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SAMPAIO, Marisa Narcizo; LEITE, Lígia Silva. **Alfabetização tecnológica do professor**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n. 40, jan/abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv-3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2021.

TOZETTO, Susana Soares. Docência e formação continuada. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO- EDUCERE, 13, 2017, Curitiba. **Anais eletrônicos**. Curitiba: PUCPR, 2017. p. 24538-49. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23503_13633.pdf. Acesso em: 13 jul. 2021.

APÊNDICE

INSTRUMENTO COMO COLETA DE DADOS

Estamos realizando uma pesquisa acadêmica com o objetivo de coletar dados importantes sobre o Ensino remoto na Escola Pública: desafios e possibilidades no atual contexto educacional e gostaríamos de obter 5 minutos do seu tempo para contribuir com esta pesquisa. As informações serão utilizadas apenas para a construção de um trabalho acadêmico.

1- Qual o maior desafio para sua atuação docente no ensino remoto?

Recursos e infraestrutura disponíveis (internet, computador e outros)

Adequação da prática pedagógica ao contexto digital

Receio em aprender uma nova forma de ensinar

2 - Como você avalia sua familiaridade com as ferramentas de apoio (Blackboard, CenturyTech, Google Classroom, Moodle, entre outros)?

Satisfatória, consigo utilizar bem várias ferramentas

Mediana, preciso de treinamento mais específico para o uso das várias ferramentas disponíveis

Insatisfatória, ainda tenho muito receio desse universo tecnológico

3- Como seu processo de aprendizagem aconteceu em relação ao ensino através do remoto?

A Escola proporcionou momentos de treinamento

Aprendi por conta própria, participando de treinamentos e cursos de aperfeiçoamento

Aprendi através de grupos de estudo com os professores da escola.

4- Como você analisa a relação dos alunos com o ensino remoto?

Os alunos ainda sentem dificuldade de interagir através do ensino remoto

Os alunos se adaptaram ao novo formato de ensino

5- Após 01 ano de pandemia, como você se sente em relação a experiência com o ensino remoto?

A experiência com o ensino remoto foi bastante desafiadora, pois a questão dos recursos é um fator decisivo nesse processo.

Ainda preciso me aperfeiçoar no tocante ao uso das ferramentas

O ensino remoto ainda causa muitos receios

CAPÍTULO 16

TIRANDO A CARTILHA DA MANGA

THE BOOKLET OUT OF A HAT

Thais Prado Vasconcelos Silva
Universidade do Estado de Minas Gerais-UEMG Divinópolis
thais.silva@uemg.br

Renata Pinheiro Loyola
Universidade do Estado de Minas Gerais-UEMG Divinópolis
renata.loyola@uemg.br

Ivana Prado de Vasconcelos
Universidade do Estado de Minas Gerais-UEMG Divinópolis
ivana.vasconcelos@uemg.br

Alessandro Leonardo da Silva
Universidade do Estado de Minas Gerais-UEMG Divinópolis
alessandro.silva@uemg.br

Marcelo Robert Fonseca Gontijo
Universidade do Estado de Minas Gerais-UEMG Divinópolis
marcelo.gontijo@uemg.br

Rodrigo Silva Fonseca
Universidade do Estado de Minas Gerais-UEMG Divinópolis
rodrigo.silva@uemg.br

DOI: 10.46898/rfb.9786558891581.16

RESUMO

Cartilhas são materiais informativos que tem como característica enviar informações com linguagem clara e objetiva a um determinado público-alvo. Este trabalho descreve alguns conceitos sobre as cartilhas, como produto técnico, e apresenta instruções para a sua elaboração, cujo objetivo é permitir a orientação acerca de um conteúdo científico. Para o melhor desenvolvimento de uma cartilha é necessário estar atento à linguagem, ao formato, a estruturação e a apresentação da mesma. Nesta perspectiva, optou-se por elaborar este material, para servir como uma proposta prática que possa ser adotada. No que se refere ao desenvolvimento, estabeleceu-se um modelo estruturado em sete etapas, que facilitará a elaboração da cartilha.

Palavras-chave: Produto técnico. Cartilha. Linguagem clara. Conteúdo científico. Público-alvo.

ABSTRACT

Booklets are informative materials that have as characteristic send information with clear and objective language to a certain target audience. This paper describes some concepts about the booklets, as a technical product, and presents instructions for their elaboration, whose objective is to allow guidance about a scientific content. For the best development of a booklet it is necessary to be attentive to the language, format, structuring and presentation of the same. In this perspective, we chose to elaborate this material to serve as a practical proposal that can be adopted. With regard to development, a model structured in seven stages was established, which will facilitate the preparation of the booklet.

Keywords: Technical product. Booklet. Clear language. Scientific content. Target public

1 INTRODUÇÃO

O presente capítulo apresenta um procedimento para elaboração de um produto técnico com o objetivo de contribuir para futuros trabalhos acadêmicos. Esta proposta se refere ao desenvolvimento de uma cartilha, cujo objetivo é permitir a orientação acerca de um conteúdo científico. De uma forma geral, uma cartilha deve ser um documento com linguagem apropriada ao público e objetivada em agregar conhecimentos sobre uma situação problema. Nesse sentido, não há limitações quanto ao público destinado, mas o documento em si que se deve adequar ao público-alvo. Conforme Torres et al. (2009), para a elaboração do conteúdo a ser

disposto em uma cartilha, a participação do público-alvo é ferramenta importante, pois a construção do saber em um modo participativo aumenta a eficiência final do objeto. Diversos autores como Cândido Teobaldo de Souza Andrade, Wilma Vilaça, Betânia Bacelar e Denise Maria de Almeida ajudam a entender a necessidade de uma cartilha.

De acordo com Andrade (1965, p.107):

Uma cartilha deve ser uma publicação simples no seu formato e conteúdo, escrito em linguagem sucinta, apresentando, de modo claro e inteligente, as principais informações de interesse do funcionário. Ela serve para apresentar a empresa ao novo empregado e refrescar os conhecimentos do empregado antigo referentes à organização.

Para Vilaça (2004), a cartilha deve estar condizente com os objetivos e normas da empresa. Sua vantagem é a padronização dos procedimentos da empresa e sua desvantagem é que pode levar à eliminação do Rito de Iniciação ou Passagem. Ainda de acordo com a mesma autora, ela precisa ser um produto simples na estrutura e conteúdo, escrito de maneira resumida, mostrando, de modo claro e interessante, as informações relevantes do tema apresentado.

Conforme Bacelar et al. (2009), uma cartilha deve ser, de preferência, um projeto coletivo, por meio de uma construção dialógica, resultado do trabalho em equipe multidisciplinar. Isto porque a articulação de saberes tende a gerar um produto holístico ao passo que, se concebido de forma disciplinar, teria uma visão fragmentada.

Segundo REBERTE (2008 apud Almeida, 2017), a cartilha é um material educativo impresso que tem a finalidade de comunicar informações que auxiliem pacientes, familiares, cuidadores, comunidades a tomar decisões assertivas sobre sua saúde.

A partir dos conceitos descritos pelos autores supracitados, pode-se perceber a utilização da cartilha em diversos segmentos, como em empresas, saúde e em projetos com enfoque coletivo.

Como referência para o desenvolvimento de uma cartilha será adotada a proposta conceitual de Denise Maria de Almeida, como um material educativo e deve ser utilizado sempre que houver a necessidade da transmissão de uma mensagem assertiva, capaz atingir de forma desejada o público receptor, podendo ser impresso ou digital.

2 DESENVOLVIMENTO

No desenvolvimento de uma cartilha é necessário estar atento à linguagem, ao formato, a estruturação e a apresentação da mesma. Ao se elaborar uma cartilha, um dos primeiros passos a ser seguido é a caracterização do público-alvo, somente a partir deste conhecimento será possível delinear a linguagem, o formato, a apresentação e a estruturação.

A cartilha deverá envolver uma equipe multidisciplinar e apresentar uma linguagem clara e objetiva, com informações verdadeiras e confiáveis, ter um visual leve e atraente, a partir de imagens, gráficos, mapas ou algum tipo de ilustração e estar adequada ao público-alvo, podendo ser impressa ou digital. Reberte, Hoga e Gomes (2012) complementam que, caso for necessário, os organizadores podem dispor das ideias e atribuir a um profissional competente a produção das imagens, implicando assim, em uma possível necessidade de investimento ou parceria.

É importante ponderar que, por ser um produto técnico com autoria e coautoria, a busca por investimento ou parceria pode-se dar tanto no ambiente acadêmico, onde está sendo produzido, quanto no ambiente privado. No ambiente acadêmico, devem-se levar em conta os órgãos de fomento que viabilizam produções técnicas, tais como Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais - FAPEMIG e Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia - INCT.

Já no ambiente privado, pode-se recorrer às organizações que se interessem ao tema tratado na cartilha e, em forma de patrocínio ou apoio, se responsabilizam pelos custos. Normalmente nesses casos, é oferecido como contrapartida à organização, um espaço na cartilha para a divulgação da logomarca da empresa.

Vale ressaltar que a busca por tais parcerias se refere não só à produção de imagem, mas também para aluguel de equipamentos, como drone¹, ou para o serviço como diagramação, publicação ou impressão da cartilha, dentre outros. No caso de a cartilha contar com patrocínio ou parcerias, sugere-se combinar previamente onde elas estarão indicadas no material.

Para o melhor desenvolvimento de uma cartilha é necessário observar suas características básicas. Segundo Wasner (2019), o projeto editorial e gráfico deve ser atraente e compatível com o público-alvo e a capa deve explicitar o conteúdo da cartilha. Ainda de acordo com a mesma autora, deve-se atentar quanto aos dados de

¹ O termo drone é mundialmente popular para designar todo e qualquer tipo de aeronave que não seja tripulada, mas comandadas por seres humanos à distância. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/drone/>> acesso em 04/09/2020.

autoria, edição, colaboradores e revisão. Todo o conteúdo deverá estar explícito no sumário, para que o leitor se guie e tenha noção do que será abordado na cartilha. É importante também, apresentar o tema com um resumo, delimitando o campo de interesse e especificando o projeto, seus propósitos, objetivos, metodologia e público-alvo, preferencialmente em uma única página. Posteriormente, deve-se apresentar o conteúdo planejado e ao final indicar as referências bibliográficas utilizadas.

3 DISCUSSÕES

Para facilitar a elaboração da cartilha utilizou-se a estrutura proposta por Almeida (2017). Segundo o autor, uma cartilha deverá seguir as seguintes etapas: (i) definição do tema, (ii) definição dos tópicos que irão compor a cartilha, (iii) pesquisa bibliográfica, (iv) elaboração do roteiro, (v) desenvolvimento da cartilha, (vi) impressão do piloto e (vii) impressão e distribuição.

Na primeira etapa, definição do tema, é importante delimitar bem o tema da cartilha para evitar sobrecarga de conteúdo e de informações. Pode-se perceber cada vez mais “dificuldade/impaciência” para leitura de materiais extensos, especialmente se forem centrados apenas em textos. Por outro lado, é importante não ficar apenas na superficialidade das informações se o objetivo é auxiliar o público na tomada de decisão assertiva. Para a definição do tema é fundamental a participação do público que se quer atingir. A cartilha terá maior aceitação se atender as necessidades de informação do público.

Na segunda etapa, é primordial a definição dos tópicos que irão compor a cartilha, para favorecer a organização, o entendimento e a clareza com a qual será estruturada. É importante que todos os tópicos definidos nessa etapa expliquem de forma detalhada, clara e pertinente o tema da cartilha, conforme descrito na primeira etapa.

A terceira etapa, pesquisa bibliográfica, deve ser corretamente executada para garantir a fidedignidade das informações. Devem-se buscar livros, revistas científicas, artigos, dissertações, teses e demais referências confiáveis com a temática escolhida da cartilha. Ao utilizar uma referência é necessário citá-la no texto, conforme determina a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT): NBR 10520/2002 e catalogá-la para, ao final da cartilha, mencioná-la em ordem, também conforme a ABNT: NBR 6023/2018.

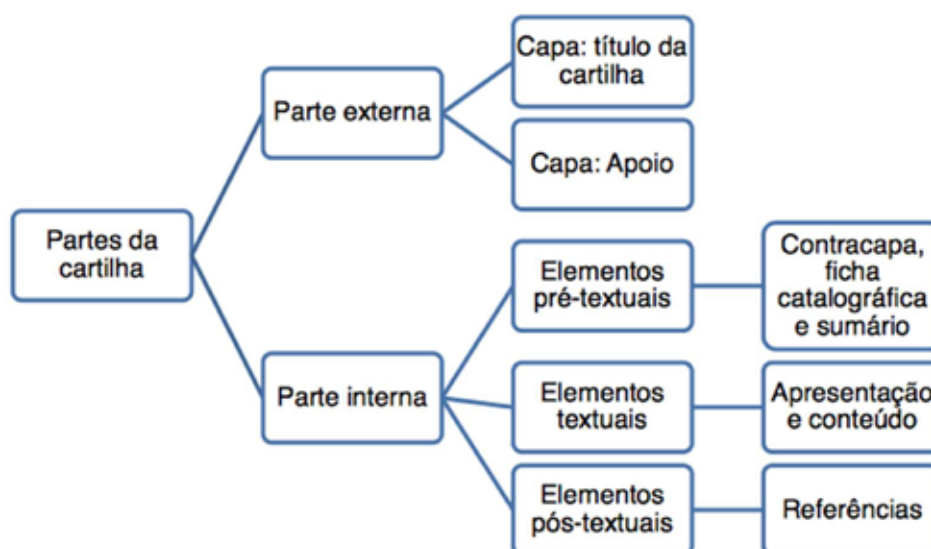
Na quarta etapa, elaboração do roteiro, é necessário o detalhamento de cada página da cartilha, das ilustrações, do conteúdo textual, da linguagem, das cores,

do papel que será utilizado na impressão, dentre outros, e dependendo do tipo de linguagem escolhida é recomendável a elaboração do storyboard².

Na quinta etapa, desenvolvimento da cartilha, recomenda-se a colaboração de outros profissionais como da área de comunicação, designer gráfico e ilustradores. Atualmente, é possível utilizar alguns recursos disponíveis na internet, caso o próprio autor deseje desenvolver a cartilha. Pode-se destacar a ferramenta Canva (www.canva.com) utilizada para criação de design gráfico, cujo funcionamento simples de arrastar e soltar possibilita que não-designers consigam executar tarefas profissionais. Outra ferramenta sugerida é a Fotojet (www.fotojet.com), específica para criar colagem e editar fotos, que também pode ser utilizada por não profissionais.

Como esta etapa é a que demanda maior organização do conteúdo, será utilizada a estrutura dos elementos propostos por Sabino (2016). De acordo com a autora, os elementos da cartilha podem ser compostos por parte externa e interna (**Figura 1**). A parte externa é a capa com título da cartilha, nome do autor, número de volumes, se houver mais de um, nome da instituição vinculada, apoio (se houver), local e ano. Na parte interna é composta por elementos pré-textuais, textuais e pós-textuais.

Figura 1 - Diagramação representativa de uma cartilha



Fonte: Sabino (2016) em http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/15638/1/2016_dis_lmm-sabino.pdf. Acesso em: 19 abr 2019

Os elementos pré-textuais são formados pela contracapa, ficha catalográfica e sumário. A contracapa deve conter a identificação com título da cartilha, nome do

² Storyboard pode ser entendido como uma sequência de desenhos que indicam e orientam, visualmente, determinadas tomadas descritas no roteiro de um filme, anúncio ou programa a ser realizado (RABAÇA e BARBOSA, 1987).

autor, número de volumes, se houver mais de um, nome da instituição vinculada, apoio (se houver), local e ano. No verso da contracapa deve constar a equipe que participou da elaboração da cartilha, como equipe editorial, colaboradores, fotógrafos, e demais profissionais quando houver. Além disso, a contracapa deve apresentar também a ficha catalográfica com a identidade institucional da universidade e preferencialmente ser elaborada por um profissional bibliotecário. O sumário, na página seguinte da contracapa, é a enumeração das seções da cartilha, constando todo conteúdo da cartilha, que deve ser elaborado na ordem sequencial do texto, com a indicação das páginas iniciais, conforme ABNT: NBR 6027/2012.

Os elementos textuais são compostos por apresentação, na página posterior ao sumário, e em seguida o conteúdo da cartilha. Já os elementos pós-textuais são as referências bibliográfica. Para o sumário, a apresentação, os conteúdos e as referências bibliográficas, sugere-se que o texto da cartilha utilize fontes sem serifa, como Arial ou Verdana, que facilitam a legibilidade, no tamanho 11 e na cor preta, podendo ser utilizada outras cores para ilustrações. Para os demais textos como citações com mais de 3 linhas, nota de rodapé, paginação, legendas das ilustrações e tabelas, recomenda-se o tamanho da fonte 10. Se houver palavras em outros idiomas, deve-se utilizar o recurso *itálico* no texto, exceto para as expressões latinas como *apud* e *et al.*

As folhas da cartilha devem ser contadas sequencialmente, mas não enumeradas. Estabelecer a numeração a partir da primeira folha textual, ou seja, referente à apresentação da cartilha.

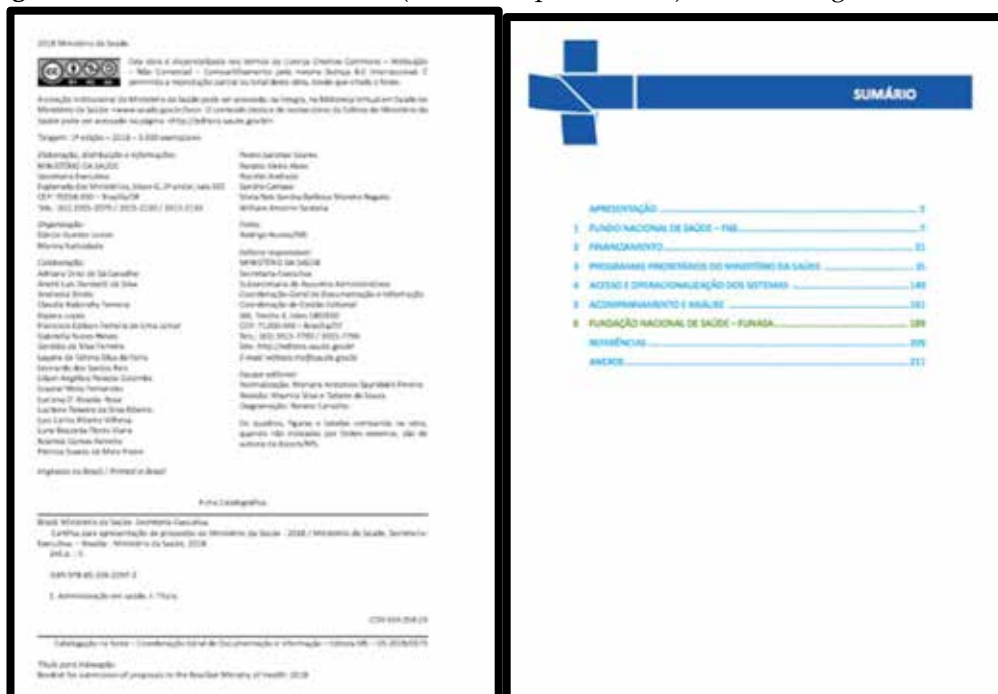
A título de exemplo da quinta etapa (desenvolvimento), podem-se verificar nas Figuras 2, 3, 4, 5 e 6, os elementos de uma cartilha para apresentação de propostas ao Ministério da Saúde, desenvolvida pelo Ministério da Saúde em 2018.

Figura 2 - Parte externa da cartilha: capa com título



Fonte: Cartilha para apresentação de propostas ao Ministério da Saúde – Ministério da Saúde – Secretaria Executiva, 2018 em http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cartilha_apresentacao_propostas_ministerio_saude_2018.pdf. Acesso em: 04/09/2021

Figura 3 - Parte interna da cartilha (elementos pré-textuais): ficha catalográfica e sumário



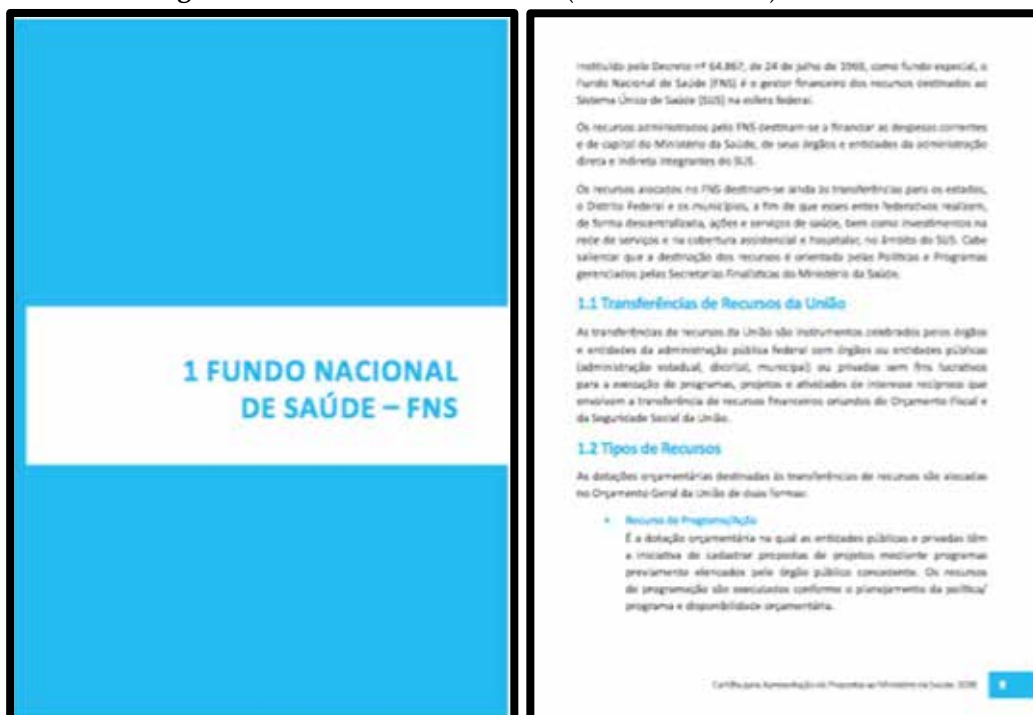
Fonte: Cartilha para apresentação de propostas ao Ministério da Saúde – Ministério da Saúde – Secretaria Executiva, 2018 em http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cartilha_apresentacao_propostas_ministerio_saude_2018.pdf. Acesso em: 04/09/2021

Figura 4 - Parte interna da cartilha (elemento textual): apresentação

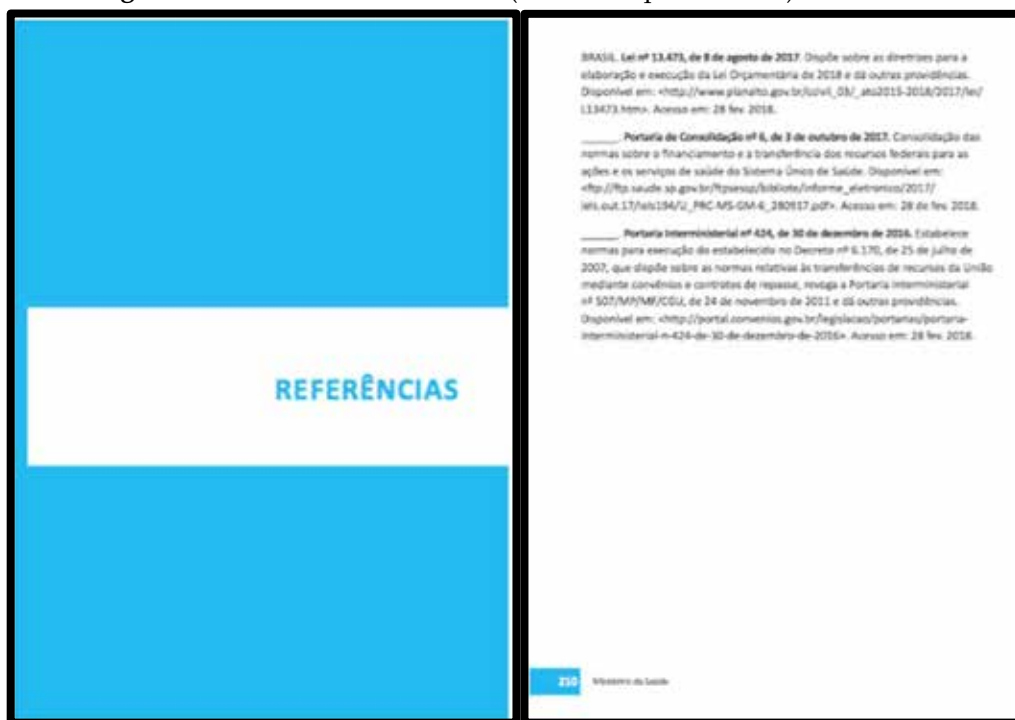


Fonte: Cartilha para apresentação de propostas ao Ministério da Saúde – Ministério da Saúde – Secretaria Executiva, 2018 em http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cartilha_apresentacao_propostas_ministerio_saude_2018.pdf Acesso em: 04/09/2021

Figura 5 - Parte interna da cartilha (elemento textual): conteúdo



Fonte: Cartilha para apresentação de propostas ao Ministério da Saúde – Ministério da Saúde – Secretaria Executiva, 2018 em http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cartilha_apresentacao_propostas_ministerio_saude_2018.pdf Acesso em: 04/09/2021

Figura 6 - Parte interna da cartilha (elementos pós-textuais): referências

Fonte: Cartilha para apresentação de propostas ao Ministério da Saúde – Ministério da Saúde – Secretaria Executiva, 2018 em http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cartilha_apresentacao_propostas_ministerio_saude_2018.pdf Acesso em: 04/09/2021

A sexta etapa, impressão do piloto, é importante para possibilitar a revisão conceitual e da língua portuguesa no material, bem como revisão da pertinência das ilustrações/imagens ao conteúdo. Nesta etapa, é recomendado validar a cartilha com uma amostragem do público-alvo e com experts no tema.

E a última etapa é destinada à impressão e distribuição do material desenvolvido. Vale ressaltar que atualmente as cartilhas podem ser publicadas de forma digital. Quando a cartilha é impressa, pode-se observar a possibilidade de trabalhar com formatos e texturas diferentes, com maior possibilidade de envolver o público-alvo, entretanto deve-se ter atenção com a qualidade das imagens, pois após a impressão não é possível alteração desse material. No que se refere a sua distribuição, a cartilha impressa atinge um público de forma pontual/local/regional, além de necessitar de mais investimento para a impressão. A cartilha digital, por não ser um material impresso, apresenta sempre formatos mais tradicionais, permitidos para publicação em canais digitais, e se for necessária alguma atualização, a mesma pode ser realizada mais rapidamente. A cartilha digital tem a possibilidade de uma abrangência global, e a partir da mobilidade, podem ser acessadas em notebooks, smartphones e tablets.

Em relação à produção de uma cartilha como produto técnico, podem-se destacar algumas vantagens. A primeira delas se refere ao fato de a mesmo poder

atingir um número significativo de pessoas de forma didática. Outra vantagem diz do formato da cartilha, que pode facilitar o seu uso, assim como sua conservação. Ainda sobre as vantagens, destaca-se a possibilidade de uma reedição quando for necessária sua atualização.

Ao mesmo tempo, esse produto técnico apresenta algumas desvantagens, como a necessidade de uma equipe interdisciplinar para garantir a qualidade e veracidade do conteúdo, o custo para o desenvolvimento e distribuição, ocasionando na busca por parcerias ou patrocínios, e própria forma de como a cartilha chegará ao público-alvo.

Pode-se observar que, ao se optar pela divulgação de conhecimentos por meio de cartilha, têm-se a vantagem da liberdade normativa e estrutural, pois o produto em si é guiado pelas necessidades observadas no público-alvo e é construído sob demanda. A não obrigatoriedade normativa implica em uma maior compreensão do problema objeto e do público-alvo. Da mesma forma que esta liberdade é uma vantagem, ela pode ser considerada também uma desvantagem, principalmente em casos onde os produtores do material não disponham de apoio, conhecimento, discernimento e cautela.

Deve-se atentar, como enfatizam Torres et al. (2009), que a escolha da linguagem a ser utilizada é fundamental, e tal seleção pode ser considerada uma desvantagem, contudo, como demonstram Reberte, Hoga e Gomes (2012) a utilização da metodologia participativa pesquisa-ação pode auxiliar no processo de construção do produto.

A metodologia participativa pesquisa-ação é um tipo de pesquisa em que se pretende resolver um problema de cunho coletivo e com a participação do público-alvo desse problema. Segundo Thiollente (2011, p. 14) a pesquisa-ação é definida como:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos do modo operativo ou participativo.

Portanto, pode-se perceber que a cartilha apresenta mais vantagens do que desvantagens, principalmente, quando se observado a possibilidade da interação de um conhecimento científico com o público-alvo, com uma linguagem acessível que facilita a compreensão do assunto exposto.

Todo produto técnico deve ser analisado também pelo seu potencial de aplicabilidade, complexibilidade e seu caráter inovador. Segundo Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o conceito de aplicabilidade faz referência à facilidade com que se pode empregar a produção técnica/tecnológica a fim de atingir seus objetivos específicos para os quais foi desenvolvida. Em relação à cartilha, como produto técnico, pode-se caracterizá-la como uma produção de alta aplicabilidade, pois apresenta uma linguagem clara e objetiva, com um visual atraente, atingindo um número considerável do seu público-alvo.

Ainda de acordo com a mesma autora, a complexibilidade pode ser entendida como uma propriedade associada à diversidade de atores, relações e conhecimentos necessários à elaboração e ao desenvolvimento de produtos técnicos-tecnológicos. Verificou-se com o desenvolvimento desse trabalho, que a cartilha técnica, demanda uma equipe multidisciplinar com conhecimentos específicos ao assunto tratado, e nesse sentido, trata-se uma produção de alta complexidade.

Já em relação ao caráter inovador, a CAPES define como a ação ou a ato de inovar, podendo ser uma modificação de algo já existente ou criação de algo novo. Diante desse conceito, a cartilha pode ser sobre um assunto inovador ou não, pois o conteúdo dela poderá ser uma divulgação de algo novo/inédito ou apenas para reforçar um conhecimento existente.

Como referência é importante reforçar que a cartilha, como produto técnico, é utilizada em alguns mestrados profissionais, com objetivos específicos de cada área de pesquisa, mas como o mesmo intuito de promover a informação de forma didática e de fácil entendimento para o público-alvo. Pode-se observar na Figura 7, as universidades com mestrado profissional e seus respectivos temas e circunstâncias na produção técnica de cartilha.

Figura 7 - Mestrados profissionais com produção de cartilha técnica

Mestrados Profissionais	Tema	Circunstâncias
Mestrado em Direito do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (Unisal)	"Direitos Humanos e Juventude". (Mestrado no interior de SP, 2018)	Busca concretizar na comunidade lorenense e junto à comunidade estudantil e educativa ações concretas de responsabilidade social e de compromisso com a formação humana das crianças, adolescentes e jovens, destinando uma parcela de contribuição através de cartilhas sobre direitos humanos de cunho informativo, educativo e formativo".
Mestrado profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior.	Construção e validação de uma cartilha de orientação sobre o tratamento quimioterápico (Pereira, 2014)	Panobianco et al. (2009) concordam com os autores supracitados, pois acreditam "que a existência de instrumentos de orientação, como um material didático-instrucional, com informações que forneça elementos para a tomada de decisões possa padronizar e reforçar as orientações verbais".
Mestrado Profissional em Odontologia da PUC Minas.	Cartilha "Implantes Dentários ao alcance de todos". (Santos,2016)	Tem como objetivo oferecer informações às pessoas que procuram o Sistema Único de Saúde sobre a possibilidade de tratamento odontológico por meio de prótese sobre implantes dentários.
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico	Cartilha Amigos do Solos. (Oliveira, 2017)	A cartilha foi pensada para se constituir em um complemento ao livro didático, pois enquanto este geralmente apresenta os conteúdos fragmentados e distantes da realidade do aluno, àquela poderia abordar o conteúdo de maneira regionalizada. Houve, portanto, uma preocupação em contextualizar ao máximo os assuntos.

Fonte: Autores, 2019

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do trabalho desenvolvido pode-se concluir que a cartilha, como produto técnico, pode ser considerada uma ferramenta de significativo valor na produção e divulgação de conteúdo científico. Ao mesmo tempo, se for executada sem critério, pode não ser eficaz e perder o sentido da transmissão do conhecimento ao público-alvo.

Como um produto de linguagem simples e direta, deve-se conhecer e mapear o público-alvo que pretende atingir, e se houver a participação do mesmo na elaboração da cartilha, o objetivo da transmissão do conhecimento se torna mais eficaz.

Ao mesmo tempo em que há uma simplicidade na sua linguagem, a cartilha requer uma equipe multidisciplinar, tornando complexo a sua elaboração, para garantir a fidedignidade do conteúdo e evitando assim uma visão fragmentada do mesmo.

Deve-se atentar também, ao planejamento na elaboração da cartilha, para melhor disseminação do tema, conteúdo científico a ser tratado para o público-alvo. A delimitação do conteúdo da cartilha deverá seguir as etapas de definição do tema, definição dos tópicos que irão compor a cartilha, pesquisa bibliográfica, elaboração do roteiro, desenvolvimento da cartilha, impressão do piloto e por fim, a impressão final/publicação e distribuição do material.

Por fim, outro aspecto que deve ser também organizado para o desenvolvimento da cartilha são os elementos caracterizados como parte externa e interna, sendo o primeiro, a capa com o título da cartilha e o apoio; e o segundo, a ficha catalográfica, o sumário, o conteúdo em si e as referências.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. M. **Elaboração de materiais educativos**. 2017. Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4411907/mod_resource/content/1/ELABORA%C3%87%-C3%83O%20MATERIAL%20EDUCATIVO.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2019.

ANDRADE, C. T. S. **Para entender relações públicas**. 2. ed. p.107. São Paulo: BLOBS, 1965.

BACELAR, B. M. F. et al. **Metodologia para elaboração de Cartilhas em projetos de educação ambiental em micro e pequenas empresas**. 2009. Disponível em: <<http://www.eventosufrpe.com.br/jepeX2009/cd/resumos/R0514-1.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2019.

MESTRADO NO INTERIOR DE SP. **Cartilha para escolas da educação básica**. 2018. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8752-mestrado-no-interior-de-sp-desenvolve-cartilha-para-escolas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 19 abr. 2019.

OLIVEIRA, A. N. S. **Cartilha amigos dos solos**. 2017. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0BwKNRUWbPP4heHF0cVIwUzljLU0/view>>. Acesso em: 19 abr. 2019.

PANOBIANCO, M. S.; SOUZA, V. P.; PRADO, M. A. S.; GOZZO, T. O.; MAGALHÃES, P. A. P.; ALMEIDA, A. M. **Construção do conhecimento necessário ao desenvolvimento de um manual didático-instrucional na prevenção do linfedema pós-mastectomia**. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-070720090003000003>. Acesso em: 19 abr. 2019.

PEREIRA, C. R. **Construção e validação de uma cartilha de orientação sobre o Tratamento Quimioterápico**. 2014. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/8580/1/2014_dis_crpereira.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2019.

REBERTE, L. M. **Celebrando a vida: construção de uma cartilha para a promoção da saúde da gestante**. 2008. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Escola de En-

fermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/7/7132/tde-05052009-112542/pt-br.php>>. Acesso em: 19 abr. 2019.

REBERTE, L. M; HOGA, L. A. K; GOMES, A. L. Z. **O processo de construção de material educativo para a promoção da saúde da gestante**. Rev. Latino-Am. Enfermagem, v. 20, n. 1, p. 08, 2012.

SABINO, L. M. M. **Cartilha educativa para promoção da autoeficácia materna na prevenção da diarreia infantil: elaboração e validação**. 2016. 171 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Faculdade de Farmácia, Odontologia e Enfermagem, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

SANTOS, G., M. Cartilha **Implantes Dentários ao alcance de todos**. 2016. Disponível em: <<http://portal.pucminas.br/pos/odontologia/index-padrao.php?pagina=5687>>. Acesso em: 19 abr. 2019.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

TORRES, H. C. et al. **O processo de elaboração de cartilhas para orientação do autocuidado no programa educativo em Diabetes**. Revista Brasileira de Enfermagem, v. 62, n. 2, p. 312-316, 2009.

VILAÇA, W. **Técnicas em Comunicação Dirigida**, Centro Universitário Newton Paiva, curso Relações Públicas, 2004 (apostila de apoio acadêmico).

WASNER, F. **Produtos técnicos para o mestrado profissional**, segundo os critérios da capes. 2019. Aula de seminário I do IFMG- Bambuí, Prof. Dra. Fernanda Wasner.



CAPÍTULO 17

A EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA NA SOCIOEDUCAÇÃO EM CONTEXTO DE DISTANCIAMENTO SOCIAL: A MEDIAÇÃO DOS EDUCADORES E EDUCADORAS DE MEDIDA

*EM DISTANCE EDUCATION IN SOCIO-
EDUCATION IN THE CONTEXT OF SOCIAL
DISTANCING: THE MEDIATION OF EDUCATORS
AND EDUCATORS OF MEASURE*

Adriana Santos Barboza
Universidade do Estado da Bahia-UNEB/MPEJA
barbozaad@gmail.com

Ana Paula Santos Vasconcelos
Universidade do Estado da Bahia-UNEB/MPEJA
anavazkoncelos@gmail.com

DOI: 10.46898/rfb.9786558891581.17

RESUMO

Este trabalho foi desenvolvido durante o período de distanciamento social causado pela pandemia do Novo Corona Vírus. Trata-se de um estudo de caso de abordagem qualitativa realizada e tem como principal objetivo analisar como tem acontecido a educação a distância no contexto socioeducativo de privação de liberdade, a partir da mediação dos educadores e educadoras de medida. Esta questão foi analisada com base nos relatos dos educadores durante os encontros realizados utilizando a estratégia metodológica do grupo reflexivo. A partir do principal objetivo, definimos como específicos: discutir reflexivamente a socioeducação e a EAD; identificar como tem se desenvolvido a EAD mediada pela prática dos educadores e educadoras de medida no contexto de distanciamento social. Após as análises constatamos as dificuldades para desenvolver uma EAD emergencial na ausência de necessários recursos tecnológicos digitais e como isso se torna uma tarefa desafiadora para os educadores e educadoras. Dessa forma, devemos repensar a educação não somente no seu aspecto modalidade e sim em como esta modalidade pode acontecer, a formação dos sujeitos envolvidos nessa atuação, de que forma ela servirá, a todos de forma que ninguém saia prejudicado dessa tentativa de fazer acontecer a educação.

Palavras-chave: EAD; Educadores e Educadoras de Medida; Socioeducação.

ABSTRACT

This work was developed during the period of social distancing caused by the pandemic of the New Corona Virus. This is a case study of a qualitative approach carried out based on the methodological procedures of research-training and has as main objective to analyze how distance education has happened in the socio-educational context of deprivation of liberty, from the mediation of educators and educators of measurement. This question was analyzed based on the reports of the educators during the meetings held using the focus group strategy. Based on the main objective, we defined as specific: reflexively discuss socio-education and distance; to identify how THE has developed mediated by the practice of educators and educators of measurement in the context of social distancing. After the analyses we found the difficulties to develop an emergency AEd where there is no digital technological resources and how this becomes a challenging task for educators and educators. Thus, we must rethink education not only in its modality aspect but in how this modality can happen, the formation of the subjects involved in this action, how it will serve, to everyone so that no one gets harmed from this attempt to make education happen.

Keywords: EAD; Measurement Educators; Socio-education.

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos – EJA, em suas vertentes, assim como as outras modalidades de ensino, vem passando por desafios em relação as propostas de ensino e aprendizagem emergenciais desde o final do primeiro trimestre de 2020. Com a chegada da pandemia causada pelo novo coronavírus e o estabelecimento do distanciamento social, o sistema educacional buscou adequações na tentativa de garantir a continuação da oferta das suas atividades e precisou reinventar a prática educativa adotando o Ensino a Distância – EAD como alternativa.

A EAD contemporânea vem demarcando seu lugar e atendendo a diversas áreas da educação, seu processo evolutivo da oferta de educação veio se adaptando às necessidades educacionais e se expandindo conforme a evolução das tecnologias digitais e as possibilidades que o digital em rede apresentava.

Se fizermos um apanhado recente das formas de oferta EAD podemos trazer como referência os cursos profissionalizantes dos períodos de 1980 e 1990, que enviavam seus materiais didáticos pelos correios e as pessoas que aderiam ao curso, através de pagamento, tinham acesso aos exemplares. No final da década de 90 e início dos anos 2000, tínhamos a educação EAD através do TELECURSO 2000, que por meio de uma programação de televisão disponibilizava aulas para que as pessoas pudessem assistir de casa e realizar as atividades de cunho profissionalizante.

Hoje temos um novo formato de EAD, o que nos apresenta outras possibilidades de ensino e aprendizado porque é ofertado através da Internet, utilizando recursos tecnológicos como computadores, smartphones, tablets, e notebooks, o que facilita as rotinas diárias, de estudo e de trabalho, além de permitir que parte das pessoas estejam diretamente conectadas umas com as outras compartilhando informações e aprendizados.

Todas estas vantagens não anula o fato de que, com a oferta emergencial do ensino EAD, os indivíduos se dividam entre: aqueles que podem desfrutar dos recursos tecnológicos para ter acesso a essa EAD e aqueles que não têm condições de ter acesso por falta de recursos financeiros e/ou infraestrutura.

A geração que utiliza e compartilha informações digitais em rede não está associada resumidamente a uma faixa etária, nem mesmo a um grupo de pessoas de uma determinada nacionalidade, sexo ou condição social, esta geração é estrutura-

da pela cultura da utilização que, por uma demanda social, se estabeleceu. Estamos falando da Cibercultura e de suas possibilidades no cenário educacional.

A cibercultura é a cultura contemporânea mediada por tecnologias digitais em rede no ciberespaço e nas cidades (Santos, 2011). Mesmo que a inserção seja em perspectivas diferentes, estamos todos envolvidos na cibercultura. Segundo a autora Edméa Santos (2011, p.5659) em seu estudo Educação *online* para além da EAD: um fenômeno da cibercultura, analisa que,

A cibercultura vem promovendo novas possibilidades de socialização e aprendizagem mediadas pelo ciberespaço e, no caso específico da educação, pelos ambientes virtuais de aprendizagem. A cibercultura é a cultura contemporânea estruturada pelas tecnologias digitais. Não é uma utopia, é o presente; vivemos a cibercultura, seja como autores e atores incluídos no acesso e uso criativo das tecnologias de informação e comunicação (TICs), seja como excluídos digitais. A exclusão digital é um novo segmento da exclusão social mais ampla. Um desafio político!

A partir da teoria da autora é que podemos analisar qual é o nosso papel na sociedade da cibercultura e com isto perceber que ela está em tudo que conecta de forma digital as pessoas às outras, e mesmo que estejamos no lugar das pessoas que não fazem parte desta conexão estamos envolvidos neste processo a partir de uma outra vertente, dos excluídos digitalmente.

Para que a cibercultura aconteça, ela depende que existam ciberespaços que possibilite a sua promoção, os ciberespaços são os ambientes virtuais onde a cibercultura acontece, são eles que formam a rede de conexão entre as pessoas que estão conectadas na internet.

No livro Cibercultura de Lévy (2010, p. 94) o autor define o Ciberespaço “como o espaço da comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores”. Estes espaços possibilitam a conexão entre as pessoas, as trocas de conteúdos e a possibilidade de aprendizado. O ciberespaço não garante o aprendizado, porque este é um outro processo que depende de outras condições, mas ele garante as possibilidades de compartilhamento de informações, pelo menos para que estiver conectado em rede.

É a partir destas análises e com base nas situações relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem no espaço de privação de liberdade Comunidade de Atendimento Socioeducativo de Salvador – Case Salvador que iremos investigar como as questões norteadoras definiram o modelo de educação EAD emergencial no âmbito da socioeducação. A partir da observação da implantação da EAD neste espaço é que propomos a seguinte questão investigativa: no contexto socioeducati-

vo de privação de liberdade, a partir da mediação dos educadores e educadoras de medida, como tem acontecido a educação a distância?

Assim, delineamos como objetivos deste trabalho, para nos aproximarmos do problema proposto: discutir reflexivamente a socioeducação e a EAD; identificar como tem se desenvolvido a EAD mediada pela prática dos educadores e educadoras de medida socioeducativa no contexto de distanciamento social.

A Case é executora da medida socioeducativa de Internação, é neste espaço que os adolescentes com autoria de ato infracional cumprem a medida privativa de liberdade por um período máximo de 3 (três) anos, não podendo exceder este tempo. O atendimento nas Cases deve garantir aos adolescentes, de acordo com os princípios e normativas direcionadas às crianças e adolescentes, a proteção integral dos seus direitos.

Os adolescentes que compõem o perfil atendido, trata-se de um grupo específico demarcados socioeconomicamente que em suas histórias pessoais dividem as vivências da sua infância e adolescência com o trabalho, tendo como período inicial para esta atividade laboral, entre sete a quinze anos.

Esses dados, visibilizados no Relatório sobre o perfil dos adolescentes que cumprem medida socioeducativa nas Cases, apontam uma sequência circunscrita na omissão do sistema educativo, do sistema de assistência social, no sistema de saúde, e se encaminha a ação de atendimento no sistema socioeducativo, com a privação de liberdade. (BAHIA, 2020)

Esta pesquisa é um estudo de caso de abordagem qualitativa, os sujeitos investigados serão os educadores e educadoras de medida socioeducativa que trabalham nos espaços de convívio dos adolescentes e participam do seu processo socioeducativo. O instrumento de coleta que iremos utilizar será aplicação de questionários e entrevistas semiestruturada, além das observações que já foram feitas antes desta pesquisa se tornar um artigo. A análise dos resultados acontecerá após todas as informações e dados terem sido triangulados.

A escolha deste tema se deu após a observação de que a EAD alcançou inclusive os espaços restritos da socioeducação, mesmo em condições emergenciais e não estruturadas. Desta forma a importância de perceber o papel deste formato educacional na vida das pessoas, não somente em situação de pandemia, mas sim como chegou até o espaço socioeducativo e quais critérios estão sendo fundamentais para

que se constitua como nova ferramenta e continue sendo utilizado no desenvolvimento pessoal e social dos educandos em privação de liberdade.

2 SOCIOEDUCAÇÃO: CARÁTER EDUCATIVO

A história social da infância no Brasil, no que tange a construção normativa dos processos de institucionalização, traz marcas de ações assistencialistas, e de criminalização da pobreza, que impulsionaram como resposta à manutenção de uma determinada ordem social, marcada por classes. Desde as práticas orientadas pelas ações caritativas, voltadas a crianças e adolescentes, até aquelas coercitivas, utilizadas como formas disciplinares, através de institutos criados para atender essa demanda, prevaleceu o falta de investimentos em políticas públicas, ações sociais e educativas, se configurando assim, na manutenção do *status quo* social, e num processo de institucionalização demasiado, como alternativa para resolver as questões sociais e econômicas.

O processo educativo direcionado nessas instituições, ou seja, nos institutos disciplinares, tinha como objetivo moldá-las a submissão. As crianças e adolescentes recebiam tratamento que os direcionavam ao preparo para o trabalho, em funções consideradas mais subalternas, como sapateiro e doméstica. Não havia uma preocupação no sentido de contribuir com a mudança social e econômica e da condição familiar para melhor acompanhamento dos filhos, que eram nessa perspectiva classificados e/ou rotulados como abandonados, carentes, inadaptados e por fim, infratores. (VERONESE, 2012)

Em 2012 é instituído o Sistema Nacional Socioeducativo – SINASE, através da lei 12.594/ 2012, que regulamenta a execução das medidas socioeducativas direcionadas aos adolescentes que praticaram ato infracional, orientado pelo princípio da Proteção Integral das Crianças e dos Adolescentes.

O SINASE implica numa política pública, intencionado a seguir os preceitos educativos estabelecidos no Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA, de modo que a ação educativa prevaleça sobre os aspectos sancionatórios; estabelece que o projeto pedagógico seja norteador e fortalece o protagonismo dos adolescentes na participação das ações e o fortalecimento dos vínculos familiares.

O ECA no seu artigo 112 estabelece seis tipos de medidas socioeducativas direcionadas a adolescentes que cometeram atos infracionais, nesse texto nos situamos na internação que se configura com a privação de liberdade. O SINASE estabelece nos parâmetros de gestão pedagógica que, no atendimento socioeducativo

faz-se necessário um conjunto de ações socioeducativas que contribuam formação dos adolescentes e jovens.

Essas ações devem favorecer o desenvolvimento pessoal e social dos educandos, tendo a medida socioeducativa como objetivo maior, de acordo com Volpi (2015, p.23) “a inclusão social do adolescente infrator”, em vista que estes não sejam mais reincidentes no ato infracional.

Desta forma, de acordo com Volpi (2015) a medida socioeducativa implica no caráter educativo, garantindo aos adolescentes oportunidades de acessos e também coercitivo, dada a responsabilização sobre o cometimento do ato infracional. Assim, as diretrizes do atendimento pedagógico, num novo olhar sobre a socioeducação e em consonância com o ECA, define a prevalência das ações educativas sobre ações que se restrinjam a um caráter punitivo e sancionatório da medida socioeducativa. (SINASE, 2016).

Trata-se de ações que propiciem um processo educativo de reflexão da condição em que se encontram esses jovens, ações de prática social, para uma perspectiva de mudança dessa condição. Esse pensamento corrobora com o entendimento de Saviani (2012, p.78), sobre o processo educativo, compreendendo-o como a “passagem da desigualdade à igualdade”. Essa perspectiva visa a elevação dos educandos, onde se encontram, seja no nível escolar, nas possibilidades de relações sociais, ou no nível de profissionalização, que se constituem no crescimento pessoal e social dos educandos.

A implementação do ECA, em 1990, compartilha de um novo olhar sobre todas as criança e adolescentes. A educação compreende o “pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1990, s/p), com acesso as fontes de cultura e direito à profissionalização. As políticas públicas que se seguem, como o SINASE (2006), ratificam a profissionalização como eixo estratégico da ação socioeducativa, conferindo, deste modo, abertura a diversificados processos educativos.

3 PROCESSOS DA EAD E ATUAÇÃO DOS EDUCADORES E EDUCADORAS DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA

A EAD é uma modalidade de ensino que vêm atendendo pessoas desde as primeiras décadas do século XX, ela se tornou possível por causa dos recursos tecnológicos e hoje conta com os recursos da tecnologia digital. Desde 1904 que cursos profissionalizantes eram ofertados por correspondência pelos jornais do Brasil para pessoas que queriam se especializar na área industrial. De lá pra cá algumas emis-

soras de rádio começaram a fazer algo que para a década era inovadora, ofereciam cursos através de programas ao vivo.

Entre 1960 e 1970 o Código Brasileiro de Telecomunicações implantou nas emissoras de televisão programas voltados para educação, dessa forma surgiram dois canais abertos ao público com programações destinadas a fins educativos: tv cultura e tv escola. Já nos anos 2000, início do século XXI, começa a dar início a uma nova era de EAD com o Telecurso 2000, que abrangia diversas áreas de conhecimento ministrando cursos profissionalizantes transmitidos por meio de programa de televisão.

A partir desse levantamento sobre a EAD, podemos perceber que com a chegada da tecnologia digital na vertente educacional no Brasil a modalidade só foi potencializada, o que facilitou a vida de alguns e deixou de fora outros que não tem condições de acessar esta educação por estas vias tecnológicas. Sendo assim, a EAD que foi estabelecida nas condições de distanciamento social provocado pela covid-19 acabou impossibilitando o acesso das pessoas que não podem acompanhar este modelo de ensino emergencial mediado pelas tecnologias digitais. Por outro lado, muitos processos educacionais só puderam ser realizados por conta das mediações tecnológicas emergenciais, o que facilitou a vida de uma parte da sociedade.

Em momento singular, onde vivenciamos um contexto de distanciamento social, as tecnologias digitais oferecem outras possibilidades de promover a educação, e também a socioeducação, além de recriar as formas de nos relacionarmos. No primeiro semestre de 2020, devido às medidas de prevenção ao Covid-19 a CASE atendeu ao protocolo de suspensão de visitas nas comunidades de atendimento socioeducativo da Bahia e outras alternativas foram pensadas para a garantia dos direitos dos adolescentes privados de liberdade. Assim, os educandos passaram a realizar neste período que compreende a pandemia, chamadas de vídeo via smartphone aos seus familiares, e na oportunidade se viabilizou a possibilidade de contato deste com outros membros da família.

Do mesmo modo, no quesito pedagógico, com a suspensão dos cursos externos, e reconfiguração dos cursos internos em relação a quantidade de adolescentes atendidos, diminui-se as vagas dos cursos profissionalizantes, então, outras ações educativas tiveram que ser pensadas. Assim, no mês de setembro de 2020, formou-se na CASE Salvador, em caráter experiencial, junto aos educandos do Espaço de Sentença Seis (S-6), a primeira turma de educação a distância.

A iniciativa partiu da Gerência de Atendimento Socioeducativo – Gerse, através da Coordenação de Educação Profissional- Ceprof, e foram selecionados pela CASE, os educandos que haviam finalizado o curso de informática, sendo o critério inicial para participação na primeira turma do Curso.

Assim se configurou com a mediação dos atores: instrutor de informática; pedagoga e educadores e educadoras de medida. Um único curso, com login e senha individualizados, era ofertado para todo o grupo, a partir da escolha do instrutor de informática. Formava-se a turma e todos acompanhavam em conjunto e as avaliações eram individualizadas, entretanto com data marcada para que todos a realizassem no mesmo dia.

A partir dessa primeira experiência, a responsabilidade dos cursos profissionalizantes EAD passa a ser dos educadores e educadoras de medida, com a supervisão da Pedagoga, e com configuração individual, diferente do primeiro grupo, com matrícula referente ao curso de interesse de cada educando e avaliações respeitando o tempo de evolução de cada educando.

O que caracteriza o educador, segundo Craidy (2017, p.85), “é que ele atua intencionalmente em favor do desenvolvimento humano, desenvolvimento de saberes, mas também formas de ser e existir”. Essas formas implicam nesse cenário, as relações com as novas tecnologias que estão sendo utilizadas para fins educacionais. Desta maneira, esse profissional, se contextualiza a uma demanda socialmente “imposta” para responder a uma nova necessidade e formas de estar no mundo trazidos por um contexto adverso.

Para que aconteça a EAD é imprescindível o uso de recursos tecnológicos digitais. Ainda que não precisemos estar conectados à internet todas as vezes que precisarmos realizar uma atividade referente aos nossos estudos na modalidade EAD, em algum momento iremos precisar de algum aparato tecnológico, seja para uso síncrono ou assíncrono em prol dos nossos estudos.

O uso síncrono requer a conexão em tempo real de estudante e professor, ou estudante e mediador, tutor de algum curso que estivermos cursando, já o uso assíncrono significa que podemos realizar em outro momento, como pode exemplo: leitura de matérias, realização de atividades e reprodução de vídeos com conteúdo educativos.

A proposta da EAD é muito promissora e sem nenhuma dúvida atendeu bem a muitos que a utilizou como alternativa, por outro lado, a utilização emergencial

também deixou pra trás muita gente que precisava e gostaria de acompanhar a educação que estava sendo ofertada naquele momento. A prática da EAD emergencial trouxe prós e contras para educadores e educandos de várias áreas de ensino, uma vez que a modalidade existia, porém não estava projetada para atender as demandas educacionais que surgiram no contexto pandêmico.

Na CASE Salvador a EAD se realizou de forma assíncrona predominantemente através do acompanhamento e mediação dos educadores e educadoras de medida, apesar de não ter sido iniciada por sua responsabilidade. O setor responsável pelas questões pedagógicas, denominado COATI (Coordenação de Articulação Pedagógica), através da pedagoga ou dos próprios educadores, criavam a conta de e-mail dos educandos, e estes últimos matriculavam no curso de escolha de cada educando, após apresentar os cursos ofertados, e realizar uma breve explanação sobre cada um. Em alguns espaços esse acompanhamento era individualizado, em outros, eram formados pequenos grupos de dois a três adolescentes para acompanhamento conjunto. Cabe neste ponto, contextualizar sobre esses profissionais. Os educadores e educadoras de medida, conforme Barboza (2020, p.193) se constituem como:

[...] profissionais de nível superior, em sua maioria da área das ciências humanas, que formam um corpo interdisciplinar, e atuam nas Comunidades de Atendimento Socioeducativo da Bahia, desde 2005, contribuindo no processo de humanização, conscientização e de organização pedagógica do percurso dos educandos em privação de liberdade.

A atuação desses profissionais está consoante ao conceito de socioeducação discutido por Leal e Carmo (2014, p.206), que destacam para os jovens “a importância da inserção em um processo educativo de aprendizado para o convívio social e para a cidadania”. Torna-se importante neste processo educativo ações que aproximem ao máximo o desenvolvimento das potencialidades dos educandos, bem como a instrumentalização, através de saberes que são significativos para a sua integração social.

Os educandos que adentram as comunidades socioeducativas trazem marcas de um contexto social bem específico. A pobreza, a vulnerabilidade, a situação de rua, a violação de direitos é apontada nos relatórios que traçam o perfil dos adolescentes privados de liberdade em todo país.

Especificamente na Bahia, cenário discutido no texto, o Relatório sobre o perfil dos adolescentes que cumprem Medida Socioeducativa nas CASES de Salvador, destaca os principais aspectos relativos à educação entre eles, a falta de matrícula escolar de 71,8% dos jovens entrevistados, assim como a defasagem escolar apon-

tada em 87% dos casos, registrando-se que ou não complementaram o ensino fundamental, ou alfabetizados, ou em processo de alfabetização ou não alfabetizados. (BAHIA, 2020)

Esse histórico acompanha os adolescentes e jovens que cumprem a medida socioeducativa, num processo que se dá na sua vida antes da privação, e estabelece um perfil, não por acaso, de quem são os adolescentes que se encontram na última linha de “assistência” do Estado, que é a privação de liberdade.

Craidy (2017) afirma que a socioeducação é educação, que o acréscimo “sócio” dado à palavra e direcionado aos adolescentes, se associa a um processo educativo social prejudicado, pelos quais esses jovens passaram, em um ambiente, ou nos diversos ambientes, na comunidade, na família, e na escola. Assim, torna-se imprescindível que o atendimento ou processo educativo direcionado a esses jovens considerem aquilo que até então lhes foi violado ou negado. (CRAIDY, 2017)

Essa perspectiva direciona aos objetivos da medida socioeducativa. A lei que institui o SINASE aponta no artigo 1 os objetivos das medidas socioeducativas, quais sejam: a responsabilização do adolescente frente ao ato cometido; a integração social e a garantia dos seus direitos; e a desaprovação da conduta infracional. (SINASE, 2016). Os objetivos são interdependentes trazendo o ponto de vista do segundo objetivo, na medida em que para integrar o jovem requer, de acordo com as finalidades da socioeducação discutidas por Cunha e Dazzani (2018, p.78): a incorporação de valores, e princípios éticos morais; aquisição de competências pessoais, sociais e relacionais; ressignificação dos sentidos atribuídos à infração; e a construção de um projeto de vida incompatível com a criminalidade.

Para a aproximação a essas finalidades, destacamos a integração dos adolescentes e jovens adultos num processo educativo que possa torná-lo o principal instrumento da sua mudança. De acordo com Freire (2008, p.50) “a integração resulta da capacidade de ajustar-se à realidade acrescida da de transformá-la a que se junta a de optar, cuja nota fundamental é a criticidade”. Então ratificamos um processo socioeducativo em que a situação concreta do educando deve ser evidenciada na dinâmica ação-reflexão-ação. A um educando não alfabetizado devem ser propiciadas ações educativas que possibilitem o pensar sobre essa condição associado ao processo formal de alfabetização que será o passo para se desvencilhar dela.

As práticas desenvolvidas pelos educadores e educadoras estão estreitamente ligadas a uma postura inclusiva, reflexiva, de compreensão da realidade, de construção de novas formas de pensar a vida, e de ampliação de conhecimentos, que estão ligados principalmente a condição e situação de vida de cada adolescente privado de liberdade. (BARBOZA, 2020, p.131).

Neste sentido é que potencialmente os educadores e educadoras de medida, num processo permanente de educação que se caracteriza como processo permanente de formação, e tem especificidade humana, necessitam de uma constante aproximação do conhecimento da situação e vida de cada educando e com eles interpretam essa situação. Como educador, Freire (2005), acrescenta a necessidade de ler a leitura que os educandos fazem do mundo, a leitura que fazem do contexto imediato, que aqui consideramos a internação; e a leitura que realizam do contexto maior do qual fazem parte, que no social agregamos as questões da pandemia, e grupos socialmente mais afetados socioeconomicamente. É dessa leitura, que parte da sua compreensão, a sua forma de estar no mundo (FREIRE, 2005).

Esse conhecimento não nos encaminha ao fatídico determinismo da situação encontrada, mas ao contrário, impulsiona ao desejo e ao compromisso com a transformação da condição encontrada. Ele aponta ao inacabamento do ser, que conforme Freire (2005, p.53) “inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele.” Isso sugere a construção de novos valores, novos conhecimentos, novas oportunidades, novos projetos, ou a continuidade de projetos que ficaram no caminho; envolve a escolarização, a profissionalização e o diálogo com o seu momento histórico e cultural, onde se verifica o crescente uso das tecnologias digitais.

4 O MÉTODO E A PRÁTICA

A pesquisa foi realizada tendo como participantes os educadores e educadoras de medida socioeducativa, profissionais com formações acadêmicas diversificadas que atuam junto aos educandos no processo socioeducativo. A escolha desses profissionais, para analisar a EAD na socioeducação em contexto de distanciamento social, se deu por ter se constituído o grupo responsável pela mediação da ead no período da pandemia.

Participaram nove educadores e educadoras de medida, que compõem o grupo total de profissionais que atuam na internação, correspondendo a cinco mulheres e quatro homens. Os participantes responderam no total quinze questões do questionário semiaberto que corresponde ao instrumento utilizado para a coleta de dados. Todos os profissionais concordaram em participar, sem recusa de responder a quaisquer questões.

As perguntas que nortearam a pesquisa a partir do questionário tiveram como propósito analisar os sujeitos pesquisados a partir do seu tempo de atuação na socioeducação, tempo de atuação na CASE Salvador, saber se esses profissionais já

fizeram um curso de informática antes do contexto emergencial em que estamos vivenciando e como se desenvolveu o trabalho durante este período. Além disso, outras análises foram feitas relativo às experiências no processo EAD junto aos educandos da unidade, quais eram as alternativas de trabalho remoto com os educandos, como aconteceu e vêm acontecendo a mediação tecnológica dos educandos, qual tem sido o nível de aceitação dos educandos e quais são as maiores dificuldades encontradas para fazer acontecer esse processo de ensino e aprendizagem.

A pesquisa se desenvolveu no contexto de um grupo reflexivo durante o processo investigativo de uma pesquisa de mestrado, em andamento. Pautados nos direcionamentos éticos, identificamos os educadores e educadoras desta pesquisa através da sigla “Educ”, acrescentando uma letra do alfabeto (EducA, EducB, e assim sucessivamente)

Para dar início a nossas análises, contextualizamos fazendo referência ao tempo em que os educadores e educadoras desenvolvem as suas atividades na socioeducação e as suas aproximações com o uso das tecnologias digitais mediadoras do processo de ensino EAD. A média do período de atuação com medidas socioeducativas varia entre cinco anos e dezoito anos, o que implica significativa aproximação desses profissionais ao seu contexto de trabalho e vivência socioeducativa, por outro lado, nenhum destes profissionais declararam que tiveram alguma especialização para mediar a EAD.

Segundo os educadores, tinham formação em nível básico em informática, porém, recentemente por questões de demandas internas, realizaram cursos mais avançados na área de informática. Isso nos faz ter mais certeza do quanto é importante a continuidade dos processos formativos, uma vez que o contexto educacional emergencial demanda habilidades que outrora alguns profissionais não pensassem precisar desenvolver.

Em meio a maior pandemia vivenciada por esta geração a atividade dos educadores e educadoras de medida foram intensificadas, assim como a de todos os profissionais da socioeducação e de outras áreas que continuaram desenvolvendo suas atividades. Neste período cronológico de um ano, compreendendo o período de fevereiro de 2020 e fevereiro de 2021 a demanda de trabalho dos educadores e educadoras de medida aconteceu de forma presencial sem redução de carga horária, ou alternativas de rodízio ou trabalho remoto, depreendendo maior presença nos espaços, mais ações educativas na ausência da escola e outras atribuições como o desenvolvimento dos cursos EAD.

A partir das informações registradas no questionário e durante a entrevista, registramos que sete, entre os nove educadores e educadoras intermediaram processos de EAD com os educandos, através de vídeo aulas, como ocorreu no período das eleições, sem caráter profissionalizante, e através de cursos profissionalizantes como de Empreendedorismo; Noções básica de mecânica automotiva; Segurança do trabalho; e Tecnologia da informação e comunicação.

Os espaços físicos mais utilizados no processo foram a Coordenação de articulação pedagógica – COATI, a sala de informática, e a sala dos educadores e educadoras de medida. O primeiro e último espaço foram improvisados, apontando a carência e a necessidade de se expandir o acesso às tecnologias digitais. Aponta-se que a estrutura em relação aos recursos tecnológicos digitais não é suficientes para atender esses formato de ensino.

Conforme registros dos educadores e educadoras “esse modelo de ensino precisa de uma estruturação para atender as necessidades dos adolescentes (EducD); “possui poucos computadores para o acesso, com isso tínhamos que aguardar a desocupação dos outros setores” (EducA); “todas as atividades foram adaptadas no intervalo de tempo na jornada de trabalho dos setores” (EducG); “a estrutura ainda não é suficiente” (EducF); “computadores defasados, apenas um espaço para acesso as tecnologias e EAD, improvisado em salas do pedagógico e dos educadores” (EducE). Percebe-se desta maneira a necessária adequação para melhor atendimento.

Soma-se as questões pedagógicas que assim foram apontadas como desafios “o nível de escolaridade de alguns educandos” (EducA), “foi observado muita dificuldade com a leitura e escrita” (EducB) “dificuldade de digitação” (EducD) e “dificuldade de maior aproximação com as tecnologias” (EducE). Nesta circunstância, necessitando de maior tempo no desenvolvimento e maior atenção dos profissionais no processo.

Diante dos desafios apresentados, aos educadores e educadoras de medida, no constante reinventar-se, em relação às questões estruturais e às questões subjetivas desencadeadas pela pandemia, foi possível que mais de quarenta certificados de cursos EAD fossem emitidos aos educandos através da sua mediação. Destacando que a relação humana, possibilitada pela presença deste profissional nos espaços de convívio favoreceu a participação dos educandos, através do afeto, respeito, criatividade, inovação.

Avaliado pelos educadores os aspectos que julgam mais importantes da sua presença junto ao educando no período de pandemia se evidencia, a presença;

as atividades pedagógicas; as orientações quanto aos cuidados à saúde; as ações educativas, como os primeiros diálogos quanto as questões da pandemia, que se desenvolveu de forma mais específica posteriormente junto ao setor de saúde, e continuou a ser trabalhada pelos educadores; os processos de inovações nas ações educativas, compreendendo os cursos EAD.

Quanto aos aspectos para o atendimento dos adolescentes e jovens em situação de privação de liberdade, evidencia-se a necessidade de melhorias estruturais, com equipamentos atualizados; maior quantidade de computadores para atender maior número de educandos; disponibilidade de recursos materiais; salas apropriadas e específicas ao ensino remoto; possibilidade de oferta de cursos em outras plataformas, com novas possibilidades, e novas metodologias; e avaliação da possibilidade ampliada de acessos a essas tecnologias, principalmente nos espaços das escolas.

5 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

A partir das análises realizadas com base nas respostas dos participantes da pesquisa, a dimensão humana da presença, escuta, acolhimento, e diálogo diante das incertezas trazidas por um contexto de pandemia trazido pelo COVID 19, configurou-se como principal instrumento diante das fragilidades e ausência da família. Esse contexto desafiou os educadores e educadoras de medida, que realizaram trabalho presencial desde o início da pandemia, a novas alternativas que servissem para atender princípios pedagógicos da medida e os valores humanos diante de uma realidade sensível.

As alternativas de trabalho remoto voltaram-se principalmente ao acompanhamento de cursos EAD que no primeiro momento estavam sob a responsabilidade do instrutor de informática, com o acompanhamento da pedagoga e educadores de medida, sendo atribuída a responsabilidade e acompanhamento aos educadores e educadoras de medida. Compreendendo uma postura diretiva esses profissionais se sensibilizaram à escuta e escolha dos educandos quanto aos seus desejos, e assim, possibilitaram que estes protagonizassem a escolha dos cursos.

Os espaços para a realização das atividades configuraram-se escassos, evidenciando que os únicos locais de acesso à tecnologia digital eram a sala de informática, sem estruturas para atender as necessidades educativas da EAD; a sala dos educadores que dispunha de um computador e a sala do pedagógico, com apenas dois computadores, também para uso dos profissionais. Ressalte-se, conforme a análise das informações trazidas pelos educadores que, esse dado compreende o antes e durante pandemia, não havendo registros de acessos remoto em outros locais, nem

mesmo na escola. Deste modo as atividades eram realizadas compreendendo os tempos, ou intervalos de tempo, entre as atividades dos profissionais que utilizavam os mesmos recursos, com o curso dos adolescentes.

Quanto as dificuldades, o nível de escolaridade e dificuldade de leitura e escrita foram pontuados como maiores obstáculos, ressaltando a importância da escolarização dos adolescentes. Do mesmo modo, as questões relativas aos equipamentos obsoletos e os horários disponíveis para o acompanhamento dos cursos, que tiveram que ser adaptados, sem um cronograma específico para a realização.

Apontaram-se assim como caminhos que precisam ser percorridos para melhor atendimento na EAD: a criação de espaços adequados, e estruturados com equipamentos que atendam as demandas da EAD; disponibilização de recursos materiais; a criação e um cronograma de atendimento que contemple todos os espaços de convívio; disponibilidade de plataformas diversificadas para o atendimento.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do cenário educacional mundial e em especial o que descrevemos neste artigo, podemos perceber que quando falamos da EAD neste contexto não estamos querendo descrevê-la como ruim ou boa para os educandos e sim estamos fazendo uma análise da modalidade, em especial estamos falando do cenário da educação que escolhemos para pesquisar e apresentar como um recorte educacional e social da EAD. Assim também, não trouxemos à discussão se essa responsabilidade é atribuição do educador e da educadora de medida, mas demonstramos a intensificação do seu trabalho, sendo preponderante, num contexto tão sensível.

Sobretudo, podemos dizer que neste contexto de pesquisa, as dificuldades para desenvolver uma EAD emergencial onde não se têm recursos tecnológicos digitais se torna uma tarefa desafiadora para os educadores e educadoras, que por sua vez, de alguma forma precisam fazer acontecer aquele formato de educação estabelecido emergencialmente em um espaço onde outrora não contava com recurso adequados para atender a esta demanda.

A importância do trabalho dos educadores e educadoras de medida, num período em que se configurou, emergencial em saúde, com a presença nos espaços de convívio dos educandos, que durante um ano de pandemia, não apenas mantiveram a realização do seu trabalho, mas precisaram se reinventar, para atender, uma demanda imposta pelo contexto, enfatizando uma dinâmica de novas possibi-

lidades e diálogo diante das incertezas e de valorização da sua atuação no sistema socioeducativo

Contudo, devemos repensar a educação não somente no seu aspecto modalidade e sim em como esta modalidade pode acontecer, a formação dos sujeitos envolvidos nessa atuação, de que forma ela servirá, a todos de forma que ninguém saia prejudicado dessa tentativa de fazer acontecer a educação. O período emergencial nesse contexto, possibilitou a avaliação das necessidades, resultando na reestruturação da sala de informática, no mês de abril de 2021, pela Fundação da Criança e do Adolescente- FUNDAC com a troca de todos os antigos computadores e disponibilização de novas máquinas e oferta de novos cursos em novas metodologias.

REFERÊNCIAS

BAHIA. Defensoria Pública. Relatório sobre perfil dos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas nas Cases Salvador. Salvador: ESDEP, 2020. Disponível em: relatorio-cases.pdf (ba.def.br). Acesso em: 10 agosto 2020.

BARBOZA, Adriana Santos. A prática pedagógica dos educadores no contexto da sociedade. In: PIMENTEL, Gabriela; TAVARES, Christiane (Orgs). Anísio Teixeira: educação não é privilégio, é um direito, IV, 2020, Salvador. **Anais do IV Encontro Estadual da ANPAE Bahia**. Brasília: Anpae, 2020. p.130-135.

CARDOZO, Gloria Christina de Souza. Educação de Jovens e Adultos e Educação Social: Reflexões sobre o componente (re)instituidor de direitos das medidas socioeducacionais. In: MULLER, Verônica (Org.). **Pedagogia Social e Educação Social: Reflexões sobre práticas educativas no Brasil, Uruguai e Argentina**. Curitiba: Appris, 2017. p. 135-153.

CRAIDY, Carmem. Medidas socioeducativas e socioeducação. In: CRAIDY, Carmem e SZUCHMAN, Karine. (Org.). **Socioeducação: Fundamentos e Práticas** (recurso eletrônico). 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017. p. 85-101.

CUNHA, Eliseu; DAZZANI, Maria. O que é socioeducação? Uma proposta de delimitação conceitual. **Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade**. São Paulo, n. 17, p. 71-81, 2018. Disponível em: <index>. Acesso em: 04 jan. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Diário Oficial da União**, de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF. p. 13.563, 1990.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

LEAL; Maria; CARMO, Marlúcia. Os direitos humanos dos adolescentes: os tratados internacionais e a legislação brasileira. In: BISINOTO, Cynthia (Org.

Docência na socioeducação. Brasília: Universidade de Brasília, Campus Planaltina, 2014. p. 181- 194.

LIMA, Fernanda; VERONESE, Josiane. **Os direitos da criança e do adolescente : a necessária efetivação dos direitos fundamentais.** Florianópolis : Fundação Boiteux, 2012.

RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma. **A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios.** São Paulo : Loyola, 2004.

SANTOS, Edméa. Cibercultura e a educação em tempos de mobilidade e redes sociais: conversando com os cotidianos, In: FONTOURA, Helena Amaral as; SILVA, Marco (Orgs). *Práticas Pedagógicas, Linguagem e Mídias: desafios à Pós-Graduação em Educação em suas múltiplas dimensões.* Rio de Janeiro: ANPED Nacional, 2011, p.75-98. Disponível em <http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/ebook1.pdf> .

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SINASE. Sistema Nacional Socioeducativo. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, 2006.

VOLPI, Mario. **O Adolescente e o ato infracional.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

LEVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Ed. 34. 1999, 264 p. Coleção TRANS. Disponível em <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro1/205-%20DI%-C3%81RIOS%20ONLINE,%20CIBERCULTURA%20E%20PESQUISA-FORMA%-C3%87%C3%83O%20MULTIRREFERENCIAL.pdf>

CAPÍTULO 18

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DE CURSOS DE PEDAGOGIA DE INSTITUIÇÕES PÚBLICAS FEDERAIS BRASILEIRAS

PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION IN POLITICAL PEDAGOGICAL PROJECTS OF PEDAGOGY COURSES OF BRAZILIAN FEDERAL PUBLIC INSTITUTIONS

Denisse Aparecida dos Santos Sousa
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET/MG)
denissesousa17@gmail.com

A. Vitor Guimarães
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG)
vitor.guimaraes@cefetmg.br

DOI: 10.46898/rfb.9786558891581.18

RESUMO

Este trabalho, como um relatório de pesquisa, tem como principal objetivo ampliar a compreensão e as discussões sobre a temática da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) em currículos de formação inicial de cursos de Pedagogia de instituições públicas no Brasil considerados de alta qualidade pela avaliação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) de 2017. Assim, buscou-se examinar 14 Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) no que diz respeito às temáticas da EPT no percurso de formação do pedagogo. A metodologia utilizada foi a pesquisa documental descritiva; no tratamento dos dados obtidos, considerou-se a perspectiva da análise do conteúdo. Os resultados encontrados apontam para: dois PPCs com a temática EPT em maior evidência; nos demais PPCs, a EPT aparece de forma inexpressiva ou não aparece. Concluímos que há necessidade de discussões continuadas a respeito da formação inicial do pedagogo a fim de repensar sua estrutura e capacidade de proporcionar a egressas(os) formação adequada e de qualidade, principalmente, no que se refere à atuação na EPT.

Palavras-chave: Diretrizes Curriculares Nacionais. Educação Profissional e Tecnológica. Enade. Pedagogia. Projetos pedagógicos.

ABSTRACT

This research paper intends to contribute to a bigger comprehension on the Professional and Technological Education in pedagogical projects of courses of Pedagogy of Brazilian public institutions considered high-quality formation programs by the National Student Performance Exam (Enade) of year 2017. In order to achieve the proposal, 14 pedagogical projects with regard to subjects of Professional and Technological Education were analyzed. The methodology used was the descriptive and documental research. The results point: two pedagogical projects with subjects of Professional and Technological Education in evidence; in the other pedagogical projects, Professional and Technological Education appears inexpressively or does not appear. It was concluded that there is a need for discussions about the initial formation of the pedagogue in order to rethink its structure and capacity to provide students with adequate/ high-quality formation, especially with what concerns to the Professional and Technological Education.

Keywords: National Curriculum Guidelines. National Student Performance Exam. Pedagogical projects. Pedagogy. Professional and Technological Education.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho, como um relatório de pesquisa, tem como principal objetivo ampliar a compreensão e as discussões sobre a temática da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) em currículos de formação inicial de cursos de Pedagogia de instituições públicas no Brasil considerados de alta qualidade pela avaliação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) de 2017. Para isso, buscou-se examinar Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) no que diz respeito às temáticas da EPT no percurso de formação do pedagogo.

Diante da ampliação da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT), especificamente a partir de 2008, a atuação do pedagogo coordenando atividades relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem, bem como na gestão do ensino e no desenvolvimento de ações institucionais, passou a ser de especial interesse no contexto dos processos formativos da EPT.

Os cursos de Pedagogia, com a LDB (BRASIL, 1996) e a Resolução do CNE/CP nº 01/2006, (BRASIL, 2006), têm absorvido a responsabilidade de formar, além de pedagogo com múltiplas funções de atuação em variados espaços (escolares e não escolares), o docente da Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, anos iniciais da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e matérias pedagógicas do Curso Normal (modalidade do Ensino Médio). Ressalta-se que, enquanto coordenador pedagógico ou técnico da educação, esse profissional tem a possibilidade de prestar serviços de apoio escolar na EPT.

A Educação Profissional (EP) é ofertada em diferentes contextos: Institutos Federais; Sistema S; Escolas Estaduais que ministram cursos técnicos de Nível Médio, sendo estes ofertados de três maneiras (concomitante – o aluno cursa o Ensino Médio e a EPT de Nível Médio ao mesmo tempo, com duas matrículas distintas para cada curso –; subsequente – o curso Técnico Profissional é ofertado a quem já tenha concluído o Ensino Médio –; forma integrada – seu objetivo é conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de Nível Médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno) (BRASIL, 2004). Tudo isso exposto além da maior quantidade de cursos profissionalizantes ministrados, usualmente, pelo setor privado.

Dada a multiplicidade de atuação em uma única formação inicial (pedagogo e docente), o agrupamento de conhecimentos necessários à formação do perfil do egresso em Pedagogia fez emergir indagações. Como as instituições públicas consideradas de alta qualidade organizam seus PPCs para abarcar saberes necessários à

formação do docente e do pedagogo? Dada a complexidade da formação do docente, há espaço para tratar da formação do pedagogo com foco de atuação na EPT? Há discussões e disciplinas que contemplam a EPT? Quais atividades e ações propostas no percurso formativo do pedagogo são ligadas à EPT?

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Primeiramente, importa considerar a oferta da EPT e, em linhas gerais, procurou-se compreender a atuação do pedagogo no contexto da EPT, considerando-se a complexidade das demandas dessa modalidade e das expressões que procuram significá-la ao longo do tempo. Para tanto, considerou-se como aportes teóricos centrais os estudos de Gramsci (1982), Frigotto (2007), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005). Esses estudos/autores, dentre outros, apontam os desafios de defender e lutar por uma escola pública de qualidade não serem tarefas simples, pois envolvem quebras de paradigmas sobre a dicotomia trabalho manual *versus* trabalho intelectual.

Gramsci (1982, p. 118) propunha uma escola unitária, socialmente igualitária, oferecida pelo Estado, que tivesse como princípios a cultura, a autogestão política, o conhecimento científico, em que todos teriam direitos garantidos enquanto cidadãos, “escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar” e intelectualmente.

Ao encontro dessa perspectiva, a discussão de Frigotto (2007) em relação à fraca relação existente entre a Educação Básica e a formação técnico-profissional, defendendo o fortalecimento e a universalização da Educação Básica de qualidade social articulada à educação profissional e técnica aponta para o fato de que “essa educação não poderá estar submetida ao adestramento pragmático do mercado” (FRIGOTTO, 2007, p. 1.135). Isso implica no entendimento de EPT, de EP, como parte de um processo que permita formação de qualidade social referenciada e que aponte, por exemplo, para uma Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPT-NM) nessa direção. Diante disso, o Ensino Médio Integrado (EMI) é visto como uma necessidade e também um caminho para a superação da dualidade educacional e de classes, tal como defendido por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 45).

O que se expressa aqui é o entendimento de EPT como educação poli-técnica, “ou seja, uma educação voltada para a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, cultura geral e cultura técnica” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 43). Uma educação que contribua para o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho

e que permita uma formação para além do simples treinamento de determinadas técnicas.

Quanto aos fundamentos legais da EPT, a partir de 1996, no que diz respeito à atuação do pedagogo na EPT, considerou-se o arcabouço legal que dá base e a regulamenta (BRASIL, 1996, 2004, 2006, 2007, 2008, 2015, 2019), assim como estudos que tratam do tema. Nesses estudos, os autores discutem o papel do pedagogo e os desafios de sua atuação profissional, principalmente na RFEPCT e nas escolas do Sistema S. Lima (2015), por exemplo, sinaliza que um dos fatores que contribuíram para aumentar o número de pedagogos em atuação na EPT foi a homologação da Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008), que instituiu a RFEPCT e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). A autora, em sua dissertação de mestrado, indica a presença do Pedagogo, com relação à atuação do Pedagogo na RFEPCT, no quadro de funcionários da instituição pesquisada (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe) somente a partir da década de 1970.

Abordando o mesmo objeto, Marques (2018, p. 7-8) apresenta a diversidade de atribuições do pedagogo dentro de um mesmo Instituto Federal. “os pedagogos não têm necessariamente as mesmas atribuições” e atuam com múltiplas funções e atribuições, inclusive a de professores.

Pode-se dizer que, nesse contexto de formação, a construção do curso de Pedagogia no Brasil seria abordada com destaque para algumas mudanças, contextualizadas historicamente, a fim de evidenciar conceitos e concepções acerca de Pedagogia e de currículo, salientando a legislação que norteia essa construção e as adequações dos currículos a partir da LDB (BRASIL, 1996), no que diz respeito à formação do pedagogo e à formação docente para a EPT em si mesma. Em Cruz (2011), por exemplo, o curso de Pedagogia, desde o seu surgimento, apresentou controvérsias, impasses e generalidades, tornando-se objeto de disputa com relação ao seu propósito, e isso não foi resolvido nem mesmo após a LDB (BRASIL, 1996). Depois de 24 anos de sua aprovação, continuamos com muitas lacunas não resolvidas na formação do pedagogo.

Não é somente a formação do pedagogo apresenta polêmicas e lacunas, mas, também, a formação do professor nas licenciaturas, em geral, principalmente para a atuação docente na EPT. Machado (2008) afirma que a carência de pessoal docente qualificado tem se constituído num dos pontos importantes que comprometem a expansão da EPT no país, um problema a ser resolvido como condição fundamental à organização, ao planejamento e à coordenação nacional dos esforços de superação da estrutura fragmentada, que ainda caracteriza a EPT no Brasil. Nas suas pala-

vas, é “requisito fundamental à sua institucionalidade, e que isso só será possível mediante o desenvolvimento de concepção consistente e política nacional ampla e contínua de formação profissional de docentes para esta área” (MACHADO, 2008, p. 13).

Numa outra ponta da discussão, importa considerar o que Tardif e Lessard (2008, p. 266) apontam, ao afirmar que, embora o modelo mercantil de educação oferte uma profissionalização do ensino, não se pode esquecer de o mesmo modelo acarretar muitos perigos. Para eles, estudos referentes à profissão de ser professor não são tarefas simples, mas, sim, um cenário complexo, sobreposto de contradições e experiências construídas, no qual precisam ser pensadas a transformação do papel do Estado, a evolução para uma lógica de mercado e as tecnologias da informação e da comunicação (TIC) (TARDIF; LESSARD, 2008).

Parte central da pesquisa teve o propósito de entender o lugar da temática da EPT nos PPCs dos cursos de Pedagogia no Brasil, especificamente em 14 PPCs de cursos de Pedagogia de instituições públicas que obtiveram nota máxima no Enade/2017 (objeto de análise). Para isso, foram realizadas descrição dos referidos PPCs selecionados e apresentação de seus cursos de Pedagogia no contexto de processos de reestruturação de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2006 e 2015 (BRASIL, 2006, 2015).

No processo de análise, de compreensão do contexto e dos dados resultantes da pesquisa nesses PPCs, pretendeu-se apreender convergências e divergências referentes à formação inicial do pedagogo, ao perfil do egresso de cada curso e ao lugar destinado à EPT. As fragilidades da formação generalista do pedagogo; os problemas dessa formação estarem ligados às legislações educacionais, apesar de avanços das mesmas; as especificidades e conhecimentos diferentes da docência exercida em diferentes faixas etárias; esses alguns aspectos que podemos sinalizar na discussão dos resultados que se segue mais à frente, na tentativa de elucidar aproximações e distanciamentos com a formação inicial e suas possíveis relações com a EPT.

3 METODOLOGIA

A pesquisa qualitativa, nas Ciências Sociais, tal como aponta Minayo (2003, p. 22), possui questões muito específicas, haja vista corresponder a processos e fenômenos não passíveis de serem reduzidos apenas a operações variáveis; “a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”.

Esse movimento implica tomar a neutralidade do objeto pesquisado e da pesquisa em si mesma como algo impossível, naquilo que suas contradições expressam diante da realidade considerada.

Lücke e André (2013) referem-se à realização de uma pesquisa qualitativa como tarefa complexa, por se tratar de interpretação de dados a serem coletados, um procedimento envolto de subjetividade, o que implica interferência na construção do conhecimento; esta materializa-se a partir de vivências e percepções presentes na interpretação desses dados. Esse movimento pode ser verificado na pesquisa documental, naquilo que Oliveira (2007) relata como investigação que se propõe em documentos que não possuem tratamento científico, o que demanda, como apontado por Lücke e André (2013, p. 45), análises que “incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos [...] até livros, estatísticas e arquivos escolares”.

Na pesquisa relatada aqui, documental e bibliográfica, as análises permaneceram centradas, predominantemente, em documentos do tipo “arquivos escolares” disponibilizados digitalmente por 14 instituições públicas selecionadas dentre as consideradas de alta qualidade pelo Enade/2017.

Sob a perspectiva de análise de conteúdo, os dados obtidos foram analisados considerando o que Bardin (2006, p. 15) aponta como um “conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplica a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. Nessa perspectiva, e de especial interesse para o que se pretendeu, buscou-se construir categorias que permitisse apontar aspectos da natureza do material analisado, seu conteúdo, suas finalidades e caracterização em função dos objetivos estabelecidos, detectando temas e temáticas mais frequentes (LÜDCKE; ANDRÉ, 2013, p. 50).

As considerações de Lücke e André (2013) apontam para a dinâmica própria do movimento de investigação, na exaustiva análise de dados, cujos significados, significantes e sentidos sugeririam e/ou estariam a constituir aquelas categorias que *brotam* dos dados coletados e, uma vez analisados, permitem elucidar a natureza desses dados e ressignificam as fontes.

3.1 Procedimentos metodológicos

Os procedimentos metodológicos propostos levaram em conta: pesquisa bibliográfica da produção acadêmica, na busca de estudos que tratassem da temática relacionada ao objeto de estudo e/ou que estivessem relacionados a ela; pesquisa

documental propriamente dita, na busca dos documentos relacionados aos PPCs dos cursos de Pedagogia de instituições públicas federais brasileiras cujos cursos foram considerados de alta qualidade pelo Enade/2017; seleção e análise dos PPCs investigados.

Para levantamento da produção acadêmica relacionada ao lugar da EPT nos PPCs de Pedagogia de instituições públicas federais brasileiras, foram utilizados dois critérios básicos, considerando a busca por trabalhos de pesquisa desenvolvidos no período de 2006 a 2018 e que tratassem ou se referissem: primeiro, à presença da temática da EPT nos currículos; segundo, face à ausência de estudos que tratassem dessa temática, à atuação do Pedagogo na EPT. O critério considerado no recorte temporal abrangeu três marcos legais: (i) Resolução CNE/CP nº 1/2006, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Licenciatura em Pedagogia; (ii) Lei nº 11.892/2008, que constitui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs); (iii) Resolução CNE/CP nº 2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados e de segunda licenciatura) e para formação continuada.

As fontes de pesquisa consideradas foram o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CTD/CAPES) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD/IBICT).

Nas buscas, foram utilizados os seguintes descritores: pedagogo; formação inicial; ensino técnico; educação tecnológica; instituto federal; Cefet. Foram encontrados 206 trabalhos para pedagogo e formação inicial; 142 para pedagogo, formação inicial e ensino técnico, 185 para pedagogo, formação inicial e educação tecnológica; 27 para pedagogo e instituto federal; sete para pedagogo e Cefet. Foram selecionados 20 estudos, classificados e ordenados de acordo com a pertinência mais (ou menos) estreita em relação ao objeto de pesquisa. Numa primeira aproximação, foram considerados 12 estudos e, em seguida, elencados outros oito, numa segunda aproximação e que, apesar da pertinência em relação ao tema, estariam mais distantes na discussão acerca da problemática, embora abordem o trabalho do pedagogo em espaços diversos, não o fazem considerando a EPT.

Na seleção dos cursos de Pedagogia de instituições públicas federais brasileiras cujos cursos foram considerados de alta qualidade pelo Enade/2017, partiu-se de algumas definições, como a que é dada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pes-

quisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), segundo a qual o Enade trata de avaliar o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos e às habilidades e competências adquiridas em sua formação. Cada curso de graduação recebe uma nota em uma escala de 1 a 5, e as médias obtidas pelos alunos são padronizadas de acordo com a média brasileira e o desvio padrão, sendo atribuído o conceito 3 aos cursos que estão na média ou próximos dela; 1 e 2, aos que estão abaixo; 4 e 5, aos que estão acima – sendo 5, obviamente, o padrão mais elevado. A nota do Enade é sempre um valor relativo, ou seja, aponta para uma comparação entre o curso da instituição de Ensino Superior observada e os cursos restantes daquela área no país (BRASIL, 2004).

Canan e Eloy (2016), após realizarem pesquisa com coordenadores de cursos de Ensino Superior sobre como eles avaliam o Enade enquanto política pública de avaliação em larga escala, apresentaram resultados no artigo “Políticas de avaliação em larga escala: o Enade interfere na gestão dos cursos?”. As autoras discutem os propósitos do Enade e as contradições e fragilidades dessa avaliação em larga escala:

[...] pode-se aferir que o ENADE apresenta elementos que são contraditórios, ou seja, se por um lado ele permite que se pense na qualificação dos cursos sob vários aspectos, como a infraestrutura, corpo docente e a organização que deve atender a padrões mínimos de qualidade [...] (CANAN; ELOY, 2016, p. 628).

Dos 1.212 cursos de Pedagogia que participaram do Enade/2017, o conceito máximo 5 foi atingido por apenas 58 cursos (4,8%). Os cursos com o conceito 4 totalizaram 271 (22,4%), com predominância do conceito 3 para quase metade deles: 516 cursos (42,6%). Pouco mais de um quarto dos cursos, 25,8%, 313 cursos, obteve o conceito 2. Outros 11 cursos (0,9%) não obtiveram nenhum conceito (BRASIL, 2018).

Importa considerar que a complexidade em atestar a excelência de qualquer curso num processo do tipo do Enade e as contradições inerentes a um procedimento do tipo não foram ignoradas na busca de delimitar o universo considerado na pesquisa documental. Considerou-se o parâmetro na busca e seleção dos PPCs dos cursos de Pedagogia, levando em conta seu papel como indicador de excelência utilizado, correntemente, sem desconsiderar críticas e demais reservas em relação ao processo. Sabe-se, por exemplo, que em relação ao resultado do Enade, não há um tipo de avaliação que consiga mensurar com precisão todos os aspectos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem de um curso: “Logo, não pode ser tomado como único parâmetro para uma avaliação interna, afinal, nesse modelo, nem um conceito ruim, necessariamente, é sinônimo de fracasso e nem um conceito bom é sinônimo de êxito” (CANAN; ELOY, 2016, p. 634). Considerou-se, entretanto, que

dadas essas condições, as análises dos documentos poderiam suprir algumas dessas limitações em relação aos objetivos da pesquisa.

Posto isso, dos 58 cursos com nota máxima no Enade/2017,¹ optou-se por selecionar os ofertados por instituições públicas, totalizando 20 cursos oferecidos em: 13 universidades federais localizadas em Belo Horizonte Caicó, Caruaru, Curitiba, Fortaleza, Guarulhos, Juiz de Fora, Natal, Rio de Janeiro, São Carlos, São João del-Rei, Sorocaba, Uberlândia, Viçosa e um Instituto Federal de Educação (IF) localizado na cidade de Goiânia; três universidades estaduais localizadas em Ponta Grossa, São José do Rio Preto e Teresina.

Para os 20 cursos de 17 instituições públicas, a busca resultou em 19 PPCs – uma das instituições com nota máxima no Enade utilizava um único PPC para oferta de seus dois cursos: um noturno e outro diurno. Quando da busca por acessar os PPCs em *sites* institucionais, constatou-se que quatro universidades não os apresentavam; foi solicitado às instituições que os enviassem mediante *e-mail* endereçado a coordenadores de cursos (endereços de *e-mails* disponíveis nos *sites*): duas instituições retornaram as mensagens com seus PPCs e não se obteve acesso aos outros dois PPCs.

Com 17 PPCs encontrados, considerou-se como critério inicial de seleção a atualização dos mesmos de acordo com as DCNs de 2015 (BRASIL, 2015), sendo desconsiderados os PPCs atualizados apenas de acordo com as DCNs de 2006 (BRASIL, 2006). A análise dos PPCs de acordo com as DCNs de 2015, entretanto, apontou que que, dos sete PPCs considerados, apenas cinco possuíam ementas de disciplinas. Diante desse dado, incluiu-se a análise dos PPCs atualizados de acordo com as DCNs de 2006, confirmada sua vigência pelos respectivos coordenadores de curso. Essa ação tece por base o fato de que as DCNs de 2015 incorporaram muitas das especificidades das DCNs de 2006, e, como a base de formação do pedagogo, as maiores mudanças estruturais acarretadas no formato do respectivo curso foram estabelecidas mais pelas DCNs de 2006 que pelas DCNs de 2015, aliado ao fato de não haver nenhuma disciplina que explicitasse, claramente, o trato da temática da EPT nas ementas dos cinco PPCs considerados.

Em síntese, dentre 19 PPCs encontrados foram selecionados 14 para análise: sete reformulados e atualizados de acordo com as DCNs de 2015; sete atualizados

1 A avaliação do Enade ocorre a cada três anos, e seu resultado é divulgado um ano após realização (o curso de Pedagogia participou da avaliação do Enade em 2005, 2008, 2011, 2014 e 2017). Em 2020, a avaliação do curso não ocorreu devido à pandemia. O Edital nº 36, de 12 de julho de 2021-Enade/2021, que trata dos procedimentos de realização do Enade em 2021, indica que a prova será realizada em 14 de novembro de 2021 e referente ao Enade 2020. Portanto, o resultado do Enade do curso de Pedagogia mais recente é de 2017.

de acordo com as DCNs de 2006 e com validade confirmada pelos coordenadores dos cursos.

Considerando o processo de leitura flutuante realizado na análise dos PPCs, foram selecionados nove documentos que apresentavam as ementas de disciplinas para seguir-se com a leitura exaustiva e a construção inicial de indicadores da análise.² Outros cinco PPCs, nos quais não constavam ementas de disciplinas, também foram analisados, dada a escassez de informações relacionadas à EPT e a ausência de outros elementos relacionados a ela nos nove selecionados, inicialmente.

Feitas as leituras preliminares dos documentos, foram estabelecidas as seguintes categorias de análise: estrutura curricular e ementas das disciplinas; projetos de extensão; projetos de iniciação científica; interdisciplinaridade; estágios; perfil do egresso. Portanto, dos 14 PPCs selecionados, nove foram analisados com base nas seis categorias; cinco foram analisados sem ementas da disciplina.

O percurso metodológico narrado até aqui aponta para um método de abordagem do objeto de estudo construído em face de uma realidade de pesquisa cujos arranjos e mediações implicaram desafios para os quais não existem respostas prontas ou conclusões taxativas, pensando com Paulo Freire (2016, p. 71), que, “toda relação do homem com a realidade é um desafio ao qual se deve responder de maneira original: não existe modelo-padrão de resposta, mas tanto respostas diferentes quanto desafios diferentes”.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na procura da temática EPT e de evidências de sua presença nos documentos na categoria estrutura curricular e ementas das disciplinas, ela é descrita em duas ementas. Trata-se da disciplina *Prática de Ensino/Estudos Integradores – Educação e Escola*, com carga horária de 54 h e ministrada no 6º período do curso do IFG (2017, p. 116), cuja ementa faz referência à *Educação Profissional*. Outra ementa seria a de *Unidade Curricular intitulada: Residência Pedagógica em Gestão Educacional (Estágio)*, do curso da Unifesp (2020, p. 83), também com referência à *Educação Profissional*.

Em relação a estágio, no documento do IFG (2017) consta a descrição de convênios de estágios não obrigatórios com outras instituições de Educação Profissional e com o próprio IFG; quanto ao estágio obrigatório não constam descrições de convênio, apenas carga horária de 432 h (realizadas em Educação Infantil, 108 h; anos iniciais do Ensino Fundamental, 108 h; EJA e Educação Não Formal, 108 h; Gestão da

² No roteiro didático apresentado por Souza Júnior, Melo e Santiago (2010, p. 35): leitura flutuante pode ser considerada como o “primeiro contato com os textos, captando o conteúdo genericamente, sem maiores preocupações técnicas”, numa primeira etapa, de pré-análise.

Escola e Prática Pedagógica, 108 h). As duas últimas etapas do estágio estão ligadas à formação do pedagogo, devido à amplitude de campos de estágios de diferentes escolas, modalidades e espaços não escolares, não sendo possível afirmar se os mesmos são vivenciados em espaços que ofertam a EPT.

Além das ementas citadas, dos 14 PPCs investigados, entre os nove que possuíam ementas das disciplinas, foram encontrados disciplinas, módulos ou unidades curriculares relacionados à formação geral do pedagogo/professor, principalmente na área de Sociologia, que abordam a problemática do trabalho, relacionada intimamente à EPT.

Como afirma Saviani (2014, p. 109), “toda a educação organizada se dá a partir do conceito e do fato do trabalho, portanto, do entendimento e da realidade do trabalho”. Assim, acredita-se que a EPT poderá ser contemplada nos currículos vivenciados nesses cursos por meio de discussões sobre o trabalho e, particularmente, o trabalho docente. Todavia, não é possível comprovar, de fato, essa suposição apenas com uma pesquisa documental: para tanto é necessária pesquisa em campo que dialogue com os sujeitos dos processos de ensino por trás desses currículos (em ação).

Em todos os PPCs, pode-se identificar como comum a abordagem interdisciplinar na formação inicial do pedagogo. No entanto, não há em nenhum deles a presença explícita da temática da EPT de maneira interdisciplinar.

O PPC da UFRN (2017, p. 29), por exemplo, utiliza do conceito de interdisciplinaridade, definido pela pesquisadora Ivani Fazenda (1998, p. 14), no qual “uma formação interdisciplinar evidencia-se não apenas na forma como ela é exercida, mas também na intensidade das buscas que empreendemos enquanto nos formamos”. Ainda nesse PPC, são destacados os componentes curriculares integradores que compõem o currículo do 1º ao 9º período, com ementas das disciplinas construídas coletivamente pelos professores, nas quais se têm evidências de temáticas interdisciplinares. Embora a interdisciplinaridade seja evidenciada no documento, não há presença explícita da temática da EPT nas ementas de disciplinas ou de maneira interdisciplinar.

Nos PPCs analisados, a importância da pesquisa para a formação inicial do pedagogo é enfatizada e são apresentados diferentes projetos de iniciação científica. Apenas dois PPCs, no entanto, os da Unifesp (2020) e do IFG (2017), apresentam, dentre as linhas de pesquisas para iniciação científica, a temática da Educação Profissional. No documento da Unifesp (2020, p. 97), constam áreas de interesse de

pesquisa, sendo apresentadas 20 temáticas para pesquisas de iniciação científica – dentre elas temos a Educação Profissional.

No IFG (2017, p. 86), nota-se destaque para o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Formação de Trabalhadores (NUPEEFT), que tem como área predominante a denominada como Ciências Humanas, Educação Política e Formação de Trabalhadores. Isso aponta para o fato de que, nesse núcleo de estudos, acredita-se, a temática Educação Profissional e Formação de Trabalhadores se faz presente na formação inicial do pedagogo, na extensão e na pesquisa, posto que a proposta de integração entre os cursos técnicos ofertados no IFG (2017, p. 14) e o curso de Pedagogia está colocado de forma explícita.

Nos demais PPCs, as pesquisas de iniciação científica apresentadas estão ligadas a temáticas de Alfabetização, Brinquedoteca, Processos de Leitura, Direitos Humanos, Educação Inclusiva, e Educação de Jovens e Adultos, dentre outras voltadas à formação do docente na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental

Diante dos resultados, temos os dois PPCs com indícios da abordagem da temática EPT (UNIFESP, 2020; IFG, 2017) encontrada nas seguintes categorias: estrutura curricular e ementas das disciplinas; projetos de extensão; projetos de iniciação científica; estágios. Nos demais, a temática EPT aparece de forma inexpressiva ou não aparece. A EPT não seria uma área de grande pertinência social? A temática, mesmo sem destaque nos outros 12 PPCs, seria abordada no “currículo vivo” das instituições?

Uma parte das respostas a essas questões, pode-se dizer, viria na trilha das discussões já adiantadas por Gomes e Pimenta (2019), que criticam de forma contundente a perspectiva dos cursos de Pedagogia que, a partir das DCNs de 2006, passaram a habilitar em um mesmo curso e de maneira generalista, o professor da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Embora pudéssemos reivindicar uma formação mais específica para uma ou outra habilitação, há que se considerar o que resvala para determinada especialidade nessa mesma formação e, por isso, desconsideraria outros saberes e conhecimentos específicos, mas necessários, levando em conta a questão generalista *versus* especialista.

Parte do debate em torno disso encontraria em Saviani (2014) considerações acerca do equilíbrio entre os dois modelos na formação do pedagogo, o modelo didático-pedagógico e o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos. Dada a amplitude colocada para o perfil do egresso, a oferta o curso de Pedagogia estaria a considerar, de fato, o equilíbrio desejável entre teoria e prática? Entre conhecimentos

gerais, conhecimentos específicos e aqueles produzidos na dinâmica dos processos formativos?

Poderíamos dizer, ainda, que o ensino os adultos, pedagogos em formação ou não, fosse baseado, tal como ensina Paulo Freire (2016, p. 77), na democratização da cultura e contextualizado com as vivências desses sujeitos, “uma experiência capaz de tornar compatíveis a existência de um trabalhador e o material que a ele se ofereça para seu aprendizado”.

Nessa direção, como formar pedagogos para atuarem em EPT sem que se tenha oportunidades de acesso ou aproximação com instituições que ofertam EPT?

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que se pode perceber, ao se voltar o olhar o lugar da EPT nos cursos de Pedagogia, analisando com vagar a legislação que norteia a construção dos PPCs para a formação do pedagogo, é que as orientações referentes à formação de professores e pedagogos que atuarão na EPT e na EP, em geral, são insuficientes.

Acredita-se que a inclusão da EPT como componente curricular obrigatório em todas as licenciaturas, particularmente nos Cursos de Pedagogia, contribuiria para preencher a lacuna existente na formação dos profissionais atuantes em instituições públicas e/ou privadas com oferta de formação profissional em quais quer dos níveis de ensino e, notadamente, naquelas com oferta de cursos na EPTNM. Isso leva em conta que a ausência da EPT na formação ofertada, ao mesmo tempo em que a mesma se apresenta como demanda de formação do(a) pedagoga(o).

Importa considerar que as limitações da pesquisa relatada aqui, uma vez analisado o “currículo prescrito” por meio de documentos, aponta para a necessidade de continuidade dos estudos nessa linha, tendo como objeto de estudo o “currículo em ação”, as duas expressões tal como tratado em Silva (2016) o que poderia permitir a construção de novos referenciais de análise na busca do entendimento do lugar da EPT na formação do pedagogo e na ampliação dos debates e discussões em torno da matéria.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; MACIEL, Maria José Camelo; OLIVEIRA, Antônio Marcone de (org.). **Pedagogia do trabalho**: a atuação do pedagogo na educação profissional. Fortaleza: EdUECE, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3pnDtxZ>. Acesso em: 15 set. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: L. de A. Rego e A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 maio 2006. Disponível em: <https://bit.ly/398iMiy>. Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2/2015, de 1º de 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: MEC, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3zisSbf>. Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio**: documento base. Brasília: MEC/SETEC, 2007. Disponível em: <https://bit.ly/3z8ep1P>. Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jul. 2004. Disponível em: <https://bit.ly/2Z0GGuP>. Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://bit.ly/2SZeumE>. Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 dez. 2008. Disponível em: <https://bit.ly/3keNUmQ>. Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. 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). **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 2019. Republicado em: 10 fev. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3lKKVkh>. Acesso em: 15 set. 2021.

CANAN, Silvia Regina; ELOY, Vanessa Taís. Política de avaliação em larga escala: o ENADE interfere na gestão dos cursos? **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 3, p. 621-640, set./dez. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3zdns1i>. Acesso em: 15 set. 2021.

CRUZ, Giseli Barreto da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e formação com pedagogos primordiais**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. A aquisição de uma formação interdisciplinar de professores. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 1998.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. Tradução: Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1.129-1.152, out. 2007. Disponível em: <https://bit.ly/3nG4LS0>. Acesso em: 15 set. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GOMES, Marineide de Oliveira; PIMENTA, Selma Garrido. Unidade Teoria e Prática e Estágios Supervisionados na formação de professores polivalentes: indícios de inovação em cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo. In: BELLETATI, Valéria Cordeiro Fernandes *et al.* (org.). **Cursos de Pedagogia: inovações na formação de professores polivalentes**. São Paulo: Cortez, 2019. p. 61-111.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS – IFG. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Goiânia: IFG, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3b4J33a>. Acesso em: 15 set. 2021.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 8-22, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/3Aqz-GF6>. Acesso em: 15 set. 2021.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 689-704, jul./set. 2011. Disponível em: <https://bit.ly/2XmytAk>. Acesso em: 15 set. 2021.

MARQUES, Debora Mota. **A configuração das identidades profissionais dos(as) pedagogos(as) de Institutos Federais Mineiros: da formação à atuação profissional**. 2018. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3kovoFB>. Acesso em: 15 set. 2021.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2003.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **O Lunar de Sepé: paixão, dilemas e perspectivas na Educação**. Campinas: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://bit.ly/393fRZr>. Acesso em: 15 set. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio Barbosa Mendonça de; MELO, Marcelo Soares Tavares de; SANTIAGO, Maria Eliete. A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em Educação Física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 03, p. 31-49, jul./set. 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3A9RLY2>. Acesso em: 15 set. 2021.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (org.). **O ofício de professor: histórias, desafios e perspectivas internacionais**. Tradução: Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO – USP. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Guarulhos: USP, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3uI4puV>. Acesso em: 15 set. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN. **Projeto Político Pedagógico e Curricular do Curso de Pedagogia Presencial**. Natal: UFRN, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/39dlZOc>. Acesso em: 15 set. 2021.





CAPÍTULO 19

PROPOSTA DE PLATAFORMA PARA ENSINO MEDIADO POR TECNOLOGIA

*PLATFORM PROPOSAL FOR TECHNOLOGY-
MEDIATED LEARNING*

Joelias Silva Pinto Júnior
Instituto Federal de Mato Grosso
joelias.junior@ifmt.edu.br

DOI: 10.46898/rfb.9786558891581.19

RESUMO

Este trabalho discute o estudante da atualidade e suas expectativas de ensino conectado, podendo ser esta a única forma de ensino (EaD) ou mesmo utilizada como apoio ao ensino presencial. Trata-se de uma análise de situação que culmina na proposta de uma plataforma de ensino para esta situação. A estruturação da plataforma dá-se por meio de duas vertentes: 1. Técnica: trata de proposta de tecnologias que proporcionem interatividade, técnicas que promovam entrelaçamento de conteúdos, avaliação de métricas de qualidade para a plataforma; e 2. Pedagógica: discute a autoidentificação do aluno com a abordagem de conteúdo, sobre conquistar a atenção integral do estudante, e levantar as dificuldades de integração à plataforma. Como resultado, é esperado que esta proposta possa ser aplicada e que, com sua aplicação, seja atingida a redução da evasão e aumento da efetividade de ensino em cursos conectados a plataformas de ensino a distância.

Palavras-chave: EaD. Plataforma de Ensino. Metodologia de Ensino. Ensino a Distância.

ABSTRACT

This work discusses the student of today and its expectations with online education, and how this can be the only form of education (OE) or even used as support for face-to-face education. It is a situation analysis that culminates in the proposal of a teaching platform for this situation. The platform is structured in two strands: 1. Technique: means the technology proposal to provide interactivity, techniques that promote contents interacting, evaluation of quality metrics for the platform; and 2. Pedagogical: discusses the student's self-identification with the content approach, about winning the student's integral attention, and raising the difficulties of integration to the platform. As a result, this proposal can be expected to be applied and once implemented it can reduce dropout and increase the effectiveness of teaching in online courses.

Keywords: e-learning. Teaching platform. Education methodology. Online Education.

1 INTRODUÇÃO

A EaD (Educação a Distância) já faz parte hoje da realidade do brasileiro. Essa modalidade de ensino surgiu para atender principalmente àqueles que têm dificuldade de frequentar a escola regular, devido a limitações de tempo, horários, deslocamento, distância geográfica, entre outros. Entretanto, não só para eles deve-se

restringir a utilização da EaD, pois ela pode, também, servir de apoio ao ensino tradicional.

Com o advento das tecnologias, as pessoas mudaram, especialmente a geração dos nativos digitais. Esses que, já estão escolhendo seus cursos e universidades e, por ser corriqueiro seu costume com as TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação), mesmo não tendo problemas de distância e horário, poderão optar por cursos online.

No entanto, desde sua regulamentação, o ensino a distância vem enfrentando diversas dificuldades que dificultam sua efetivação, como: adequação de conteúdos do ensino presencial a essa modalidade de ensino; adequação dos conteúdos às ferramentas de EaD; adaptação das pessoas aos ambientes de ensino, que muitas vezes são complexos e pouco intuitivos; dificuldade em promover interatividade no ambiente EaD por limitações ferramentais e/ou falhas de metodologia; softwares de baixa qualidade que apresentam limitações de quantidade de acessos simultâneos, lentidão e comportamentos de funcionalidades inesperados com frequência.

1.1 Objetivos

Desenvolver uma tecnologia de ensino que, usando de ferramentas e metodologias apropriadas, impacte na redução da evasão e aumento da eficiência e efetividade de ensino em cursos à distância.

Para alcançar tal objetivo geral, destaca-se os seguintes objetivos específicos:

- Diagnosticar os principais problemas da EaD em plataformas de ensino a distância, através da aplicação de questionários online com alunos de cursos a distância.
- Diminuir a evasão de alunos de cursos à distância;
- Criar entrelaçamento dos conteúdos e atividades abordados em uma aula online, de forma a manter o aluno interativo e, retendo sua atenção integral durante toda a aula.
- Definir métricas de qualidade com vistas a determinar a aplicação ideal da plataforma.

3 METODOLOGIA

Desde as mais antigas tecnologias, qualquer inovação de ensino sempre foi pauta para muita discussão e com a EaD não é diferente. Desde sua idealização até hoje, que já é uma realidade comum, diversos são os questionamentos que se levantam. Os principais deles indagam sobre a efetividade dessa modalidade de ensino em detrimento ao presencial e à retenção dos alunos, de maneira a evitar a evasão.

Nota-se que há uma resistência, em casos extremos até certo repúdio em relação à EaD, tanto por parte dos professores quanto da sociedade em geral. No Brasil, não é difícil de se explicar isso, tendo em vista que “a EaD foi implantada de forma desenfreada, sem planejamento, reduzindo custos e gerando números” (COSTA, 2014).

Sobre essa problemática, existe uma vertente de discussão política, a qual trata sobre o sistema de ensino que oferece atendimento em massa a baixo custo (e consequente baixa qualidade?). Mas este trabalho irá focar em outra vertente, na consequência dessa implantação desenfreada, que inviabiliza ou dificulta, em muitos casos, a inserção de novas tecnologias, apropriadas e necessárias para essa proposta de ensino.

Nesse sentido, é possível destacar, conforme segue, que as metodologias insatisfatórias, somadas à resistência de alguns e à falta de formação específica de outros profissionais da EaD, levam a tópicos pontuais à respeito da problemática do ensino conectado.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 Adequação dos Conteúdos à EaD

A EaD vive uma realidade de ensino diferente do modelo presencial tradicional. Nela os conteúdos precisam “conversar” com o leitor. Para tal, não é possível usar só de texto. Faz-se necessário explorar os diversos recursos áudio visuais, objetos de aprendizagem, ferramentas de interatividade (como chat e vídeo) e outros.

4.2 Adaptação ao ambiente de ensino

Frequentemente os ambientes de ensino têm sido interpretados pelos alunos como complexos ou pouco intuitivos. Isso somado à pouca habilidade com sistemas tanto de alguns alunos quanto de professores ou tutores, gera dificuldades básicas de manipulação e adaptação tardia ao AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem).

4.3 Dificuldade de interatividade

São levados para EaD muitos anseios do ensino presencial. A interatividade é um deles: há necessidade de se ter contato com o colega, o professor ou o conteúdo, e poder interagir, receber *feedback*. Apesar de essa ser uma necessidade amplamente conhecida, a maioria dos ambientes virtuais do mercado oferecem recursos de interatividade bem limitados. Mesmo os já existentes precisam ser redesenhados e novos projetados.

4.4 Limitações de software

O ambiente EaD apresenta limitações de quantidade de acessos simultâneos, lentidão e comportamentos de funcionalidades inesperados com frequência.

4.5 Deficiência da plataforma

Somente colocar um curso dentro de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), não é suficiente. é preciso, além de ter muito cuidado na escolha da plataforma, fazer ajustes nela para atender às regras de negócio específicas. Alterações de layout, instalação de *plugins* e complementos, integração com outros sistemas/ferramentas, definição de padrões, dentre outros.

Além de um minucioso diagnóstico para se precisar os fatores que reduzem a efetividade de ensino e causam evasão, deverá se desenvolver também uma proposta de ferramenta e metodologia que possam trazer soluções para tais problemas e a autoidentificação dos estudantes para com a plataforma.

O professor nesse contexto passa a ser o mediador do conhecimento, ao invés de fornecedor dele, e adquire o propósito de formar o aluno capaz de pensar e construir seu próprio conhecimento, ou seja, de formar pessoas emancipadas intelectualmente.

E, assim como o professor, a proposta de ensino também precisa de adaptações. É necessário inserir ferramentas tecnológicas intuitivas e que colaborem para apresentar o conhecimento dessa forma revolucionária, além de permitir a colaboratividade, o *feedback* e a autoidentificação.

Para aprender o conteúdo de forma efetiva, deve-se desenvolver uma proposta de ferramenta que colabore para manter a atenção e interesse do aluno, que o envolva como sujeito ativo no processo de ensino, fazendo com que seja parte do processo de produção do próprio conhecimento.

Concomitantemente ao desenvolvimento de um projeto de plataforma, é preciso realizar um levantamento bibliográfico constante referente ao desenvolvimento de novas tecnologias e metodologias para EaD. Durante todo trabalho essas especificidades e os novos paradigmas que puderem surgir devem ser inteiramente considerados e, se necessário, o projeto deve ser adaptado constantemente para sua integração.

O projeto deve partir de uma pesquisa de campo, aplicando questionários aos alunos que estudam na modalidade EaD de uma instituição que possa servir de estudo de caso. Através dessa pesquisa de campo será possível identificar os principais motivos que geram insatisfação dos alunos quanto a plataforma e resultam na evasão dos mesmos dos cursos à distância.

Dessa forma, será possível modelar as melhorias nas plataformas de estudo à distância, utilizando de métodos, técnicas ou outros artefatos tecnológicos para desenvolvê-las.

Tendo entendido os problemas e eles tendo sido solucionados, as tecnologias resultantes precisam ser validadas na EAD em turmas piloto de controle.

Desta forma, se tem uma Proposta de Ferramenta para promover interatividade e autoidentificação no ensino à distância. Essa proposta trará um novo modelo de ensino-aprendizagem para os cursos conectados, que visa reduzir a taxa de evasão e aumentar a efetividade de ensino. Como consequência, tem-se um maior número de alunos concluintes e com uma carga de aprendizado mais ampla e sólida.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino regular tem enfrentado dificuldade frequente, devido a limitações de tempo, horários, deslocamento, distância geográfica, entre outros. Mas, com o advento das tecnologias, temos a possibilidade de oferecer o ensino conectado, para sanar várias destas limitações.

No entanto, desde sua regulamentação, o ensino a distância vem enfrentando diversas dificuldades que dificultam sua efetivação. Espera-se que, com a implantação de plataformas de ensino a distância como esta aqui proposta, essas dificuldades sejam diminuídas e se possa chegar a um ensino mais prazeroso e eficaz para os alunos, que impacte na redução da evasão e aumento da eficiência e efetividade de ensino.

REFERÊNCIAS

COSTA, Renata L. **Relações entre o Controle e o Pensar: Um pouco de Bachelard e Foucault na EaD.** In: ARAÚJO, Ademar S.; ZACARIOTTI, Marluce; OLIVEIRA, Tatiana C.; TERNES, Andrade J. (orgs.) *Filosofia e Educação: Diálogos Epistemológicos*. Goiânia: Kelps, 2014.

FOUCAULT, Michel. **A Verdade e as Formas Jurídicas.** Rio de Janeiro: Nau Editora, 1999.

GIRAFFA, Lúcia M. M.; FARIA, Elaine T. **Gestão da EaD na Universidade: o Desafio Contemporâneo.** In: RODRIGUES, Cleide A.; CARVALHO, Rose M. A. (orgs.) *Educação a Distância: Teorias e Práticas.* Goiânia: Editora PUC Goiás, 2011.

IFG. **EaD: Apresentação.** In: *Educação a Distância.* Disponível em <<http://www.ifg.edu.br/ead/index.php/cursos>>. Acessado em Julho de 2015.

MACIEL, Cristiano; BACKES, Edirles M.; **Objetos de aprendizagem, objetos educacionais, repositórios e critérios para a sua avaliação.** In: MACIEL, Cristiano (org.) *Educação a Distância: Ambientes Virtuais de Aprendizagem.* Cuiabá: EdUFMT, 2013.

MEDEIROS, Marilú F.; ANDRADE, Adja F.; COLLA, Anamaria L. **Construindo uma Arquitetura Pedagógica: modos de existência em Educação a Distância.** In: MEDEIROS, Marilú F. FARIA, Elaine T. (orgs.) *Cartografias Pulsantes em Movimento.* Porto Alegre: Editora EDIPUCRS, 2003.

PEREIRA, Vinícius C.; SILVA, Cristiane B. M.; MACIEL, Cristiano; **Recursos e atividades para materiais autoinstrucionais em AVA.** In: MACIEL, Cristiano (org.) *Educação a Distância: Ambientes Virtuais de Aprendizagem.* Cuiabá: EdUFMT, 2013.

ROCHA, C. **Ambiente de Gestão de Aprendizagem: o Conceito H.** In: RODRIGUES, C. A. C. CARVALHO, R. M A. (orgs) *Educação a Distância: Teorias e Práticas.* Goiânia: Editora PUC Goiás, 2011.



CAPÍTULO 20

ENSINO MÉDIO E FILOSOFIA: UMA ANÁLISE HISTÓRICA PELOS DOCUMENTOS OFICIAIS

*HIGH SCHOOL AND PHILOSOPHY: A HISTORICAL
ANALYSIS BY OFFICIAL DOCUMENTS*

Geovana Barros de Souza
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS
06069011163@academicos.uems.br

DOI: 10.46898/rfb.9786558891581.20

RESUMO

Com objetivo de melhor compreender como se deu a inclusão e exclusão da disciplina de Filosofia dentro dos currículos do ensino médio, no decorrer da história da educação brasileira, foi feita uma pesquisa bibliográfica sistemática a fim de identificar a revisão de literatura sobre o assunto, para que seja possível o entendimento de como está o andamento das pesquisas sobre o assunto atualmente, além de encontrar e analisar os documentos oficiais que regem os currículos do ensino médio ao longo da atuação da educação brasileira. Ao final das pesquisas, pudemos observar que a inclusão e a exclusão da disciplina nos currículos estão fielmente atreladas a forma de governo manifestada no país, e que mesmo ela estando presente como disciplina optativa, ou até mesmo obrigatória, ela não alcança a valorização pertinente ao nível de habilidade que ela pode propor ao educando dentro do ensino médio.

Palavras-chave: Filosofia. Ensino Médio. Educação Brasileira.

ABSTRACT

In order to better understand how the inclusion and exclusion of the discipline of Philosophy within the high school curricula took place, throughout the history of Brazilian education, a bibliographical research was conducted in order to understand how the research on the subject is currently progressing; a documentary search was also made in order to find and analyze the official documents that govern high school curricula throughout Brazilian education. At the end of the research, we observed that the inclusion and exclusion of the discipline in the curricula is faithfully linked to the form of government manifested in the country, and that even being present as an elective discipline, or even compulsory, it does not achieve the pertinent valuation of the level of ability that it can propose to the student within high school.

Keywords: Philosophy. High School. Brazilian Education.

1 INTRODUÇÃO

Acreditamos que o presente artigo, possa contribuir junto a academia e seus pesquisadores, principalmente os da área da educação, por fazer um contexto histórico da educação no Brasil; também os da área da educação filosófica, pois ao analisarmos os documentos oficiais junto do contexto histórico educacional perceberemos com mais clareza quando e por quê ocorreu essas mudanças nos currículos escolares, principalmente com relação a disciplina de Filosofia.

Compreendemos aqui, a Filosofia como algo considerado de importância dentro do desenvolvimento cognitivo dos jovens estudantes. A partir dela, os alunos conseguem dar um passo para o descobrimento do eu, de suas características, de seus problemas. A Filosofia, abordada de modo a demonstrar a totalidade da sociedade, desenvolve o pensar crítico, facilita na visão crítica do mundo. Apesar de toda sua utilidade, a disciplina é incluída ou excluída dos currículos, com o andar das formas de governo, do desenvolvimento político brasileiro.

Para alcançarmos o objetivo deste trabalho, foi necessário além da pesquisa bibliográfica, uma pesquisa documental. A luz das pesquisas de Dutra e Pino (2010), Bastista; Pinafo; Torquato (2017) e Lima; Silva; Silva (2017) faremos a contextualização histórica da educação brasileira, juntamente com a análise dos documentos oficiais responsáveis por organizar os currículos ao longo da história do país.

A partir da análise desses documentos, podemos tentar compreender de forma mais clara e objetiva, como se deu as inclusões e exclusões da disciplina de Filosofia dentro dos currículos do ensino médio. Consequentemente, compreender os motivos para que ocorresse essas mudanças com relação a disciplina.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A exclusão e inclusão da filosofia nos currículos do ensino médio

O primeiro documento base responsável por organizar e padronizar a educação do país, foi o chamado *Ratio Studiorum*, documento publicado em 1599, ainda durante o período colonial (1549-1759)¹. Este, foi elaborado pelos jesuítas que, por sua vez, tinham como primeira missão a catequização e educação dos nativos brasileiros, e por fim, acabaram que educaram também a elite presente no país.

Ao descrever como poderia ocorrer o ensino a partir do deste documento Batista; Pinafo; Torquato (2017) citam:

[...] se compunham de quatro séries de gramática (assegurar a expressão clara e exata), uma de humanidades (assegurar expressão rica e elegante) e uma de retórica (assegurar expressão poderosa e convincente). A escola de ler e escrever existia excepcionalmente nos colégios como ocasião para que alguns alunos fossem introduzidos nessas técnicas indispensáveis ao acompanhamento no curso de humanidades (RIBEIRO, 1978, p. 09 *apud* BATISTA; PINAFO; TORQUATO, 2017, p.103-104).

Ao entender a disciplina de Filosofia como parte da composição do quadro de ensino de “Humanidades” observamos como se considerava o ensino de Filosofia dentro do currículo da educação jesuítica:

1 BATISTA, S. A.; PINAFO, M. A. H.; TORQUATO, M. O. F. Reflexões e perspectivas sobre a inclusão e exclusão da disciplina de Filosofia no currículo escolar. Revista THEMA, v. 14, n. 3, 2017, p. 103

16. *Dotes do professor de filosofia.* – Os professores de filosofia (exceto caso de gravíssima necessidade) não só deverão ter concluído o curso de teologia senão ainda consagrado dois anos à sua revisão, afim de que a doutrina lhes seja mais segura e mais útil à teologia. Os que foram inclinados a novidades ou demasiado livres nas suas opiniões, deverão, sem hesitações, ser afastados do magistério. (...)

17. *Curso de Filosofia.* – Onde estudam os nossos escolásticos, o curso de filosofia deverá durar três anos e não menos; onde só houver estudantes externos fique a duração a juízo do Provincial; enquanto for possível, porém, cada ano conclua-se um curso e comece outro. (FRANCA, 1952, p. 3-20. grifos do autor)

As citações expostas demonstram como era organizada a disciplina de Filosofia na educação jesuítica, mas também, há no documento textos paradigmáticos a fim de demonstrar determinada metodologia para se ensinar Filosofia, sendo seu fim último:

1. *Fim.* – Como as artes e as ciências da natureza preparam a Inteligência para a teologia e contribuem para a sua perfeita compreensão e aplicação prática e por si mesmas concorrem para o mesmo fim, o professor, procurando sinceramente em todas as cousas a honra e a glória de Deus, trate-as com a diligência devida, de modo que prepare os seus alunos, sobretudo os nossos para a teologia e acima de tudo os estimule ao conhecimento do Criador (FRANCA, 1952, p. 20. grifos do autor).

É necessário que seja explicitado aqui nossa crença no papel da Filosofia dentro do desenvolvimento educacional de modo que a estimular a descoberta do eu, da realidade, dos problemas, para que assim possa ser possível o alcance de mudanças e superação de problemas. Porém, é válido ressaltar que dado o momento histórico, o desenvolvimento do pensar filosófico dos brasileiros era baixíssimo ou inexistente. Infelizmente, toda a Filosofia vista e dada no que consideramos o início da educação brasileira, é totalmente pensada aos estudos teológicos que prosseguirão aos filosóficos, e pode ser compreendida a partir do seu momento histórico-social.

Em meados do século XVIII, com a reforma pombalina², os jesuítas são expulsos do país e, em 28 de junho de 1759, ocorre no Brasil a extinção de todas as escolas que se regulavam através dos métodos jesuíticos e proclama-se um novo regime, através de um alvará régio³.

Através desse novo regime escolar, a educação brasileira se aproxima dos conceitos iluministas que estão sendo propagados pelo mundo naquela época. Ou seja, a escola ganha um caráter laico, diferente do regime anterior, dando início as aulas régias⁴ no império.⁵

2 Reformas instituídas por Marquês de Pombal.

3 Espécie de Decreto Real.

4 Primeira sistematização do ensino público e laico.

5 HORN, 2000 *apud* BATISTA; PINAFO; TORQUATO, 2017, p.3

Ao analisar esse alvará régio não encontramos, como no documento anterior, metodologias ou regras a serem seguidas para se realizarem aulas de Filosofia, somente a roteiro para os “Professores de Gramática Latina, de Grego e Retórica”. Mesmo não aparecendo como seriam tratados os conteúdos filosóficos após as reformas de Pombal, é válido refletir que, quanto mais a educação se aproxima do caráter laico, mais a Filosofia se aproxima do seu caráter emancipatório.

Seguindo com a pesquisa, analisamos o Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, que “Reforma o ensino secundário e primário no município da Côrte e o superior em todo o Império” e não se encontra nem mesmo o termo Filosofia dentro do documento.

Em 1808, com a intenção de fugir da invasão de Napoleão, Dom João, o então rei de Portugal, foge para o Brasil. Essa fuga gera grandes mudanças no cenário do país. Uma das mudanças se deu dentro do regime escolar, com a criação de novas escolas e universidades, porém, mesmo assim o estado da Filosofia era de “(...) indeterminação programática, serial ou presencial, em significativo número de programas, a Filosofia era disponibilizada como curso livre”⁶.

Percebemos que a Filosofia segue como secundária nos currículos da educação brasileira. Passemos agora ao Período Republicano.⁷ O Período Republicano brasileiro inicia-se no ano de 1889 com Marechal Deodoro da Fonseca, primeiro presidente. Segundo Dutra e Pino (2010, p. 88), nesse momento, a educação brasileira sofre influências do Positivismo de Comte (1798-1857)⁸: “Os ideais republicanos zelavam pela expansão da rede escolar, considerando a educação como uma importante aliada na reconstrução social e política da nação.”

Visto esses ideais, já poderíamos supor que a atividade filosófica e, conseqüentemente, a disciplina dentro dos currículos da educação brasileira sofreria uma grande baixa no seu nível de importância.

Ao analisarmos o Decreto de nº 1.075, de 22 de novembro de 1890, podemos ver a maneira como foi organizado o Ginásio⁹ e como a Filosofia foi descartada dessa organização:

Art. 3º O curso integral de estudos do Gymnasio Nacional será de sete annos, constando das seguintes disciplinas: Portuguez, Latim, Grego, Francez, Inglez, Allemão, Mathematica, Astronomia, Physica, Chimica, Historia natural, Biolo-

6 *ibidem*

7 Período Republicano é o período brasileiro que se instaura, como forma de governo, a república, ela vai de 1889 até o momento atual.

8 Auguste Comte foi um filósofo francês formulador da doutrina Positivista no século XIX. O Positivismo defende como único conhecimento verdadeiro, o conhecimento científico, ou seja, a verdade só pode ser alcançada se passar pelo crivo da metodologia científica.

9 Conceito utilizado para nomear o que conhecemos atualmente como Ensino Médio.

gia, Sociologia e moral, noções de economia, politica e direito patrio, Geographia, Historia universal, Historia do Brazil, Litteratura nacional, Desenho, Gymnastica, evoluções militares e esgrima, Musica (BRASIL, 1890).

Poderíamos supor que dentro das disciplinas de “Sociologia e Moral” ou até mesmo de “Política”, os conteúdos filosóficos poderiam aparecer, mas somente de uma forma extremamente superficial, até porque não era esse o interesse ou o foco da nação no momento. Segundo Dutra e Pino (2010, p. 88) esse currículo “distribuiu as disciplinas conforme a hierarquia das ciências, enfatizada por Comte¹⁰.”

Em 1891, inspirada pela Constituição dos Estados Unidos da América e pelo positivismo que vinha se espalhando, nasce a segunda Constituição Brasileira, a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 24 de fevereiro de 1891. Segundo Lima; Silva e Silva (2017), essa Constituição buscava a educação laica e gratuita ao povo brasileiro na fase da escola primária¹¹. Isso faria com que mais cidadãos pudessem frequentar as escolas e conseqüentemente, mais cidadãos pudessem ser educados.

Em 1915, acontece uma reforma na área educacional, a qual chamamos de Reforma Carlos Maximiliano, ou Decreto nº 11.530 de 18 de março de 1915, “Reorganiza o Ensino Secundário e Superior na República”, observemos:

Art. 166. As materias que constituem o curso gymnasial indispensavel para a inscripção para exame vestibular são as seguintes: Portuguez, Francez, Latim, Inglez ou Allemão, Arithmetica, Algebra Elementar, Geometria, Geographia e Elementos de Cosmographia, Historia do Brazil, Historia Universal, Physica e Chimica e Historia Natural. Paragrapho unico. Haverá um curso facultativo de Psychologia, Logica e Historia da Philosophia por meio da exposiçõ das doutrinas das principaes escolas philosophicas. (BRASIL, 1915).

Podemos ver, o primeiro passo da Filosofia para a volta aos currículos na modalidade que conhecemos hoje por ensino médio. Ou seja, a Filosofia retorna aos currículos, mas ainda de forma optativa, porém, ousamos ser positivos e pensar que talvez seja uma grande evolução para o pensamento da época a recaptação da disciplina e de tudo que ela tem a oferecer aos estudantes do ensino secundário¹².

Porém, em 1925, ocorreu uma outra reforma educacional, “Reforma Rocha Vaz”, ou Decreto nº 16.782, de 13 de janeiro de 1925, que visava um ensino secundário mais pensado para a vida prática e para o preparo para esta vida, reduzindo a disciplina e os conteúdos de Filosofia para um mero apanhado histórico-filosófico oferecidos no 5º e 6º anos:

10 Matemática como base e a Sociologia como ápice.

11 Conceito utilizado para nomear o que conhecemos atualmente como Educação Infantil e Ensino Fundamental.

12 Também a forma como era conhecido o ensino médio na época.

Art. 48. O conjunto de estudos do curso secundario integral compreende as seguintes materias: - portuguez, francez e latim , obrigatorias, inglez, ou alemão, á escolha do alumno, hespanhol e italiano, facultativas, observado o disposto no paragrapho seguinte, instrucção moral e civica, geographia, algebra, geometria e trigonometria, historia universal e do Brasil, physica, chimica e historia natural, philosophia e historia natural, philosophia e historia da philosophia, literatura da lingua brasileira e das linguas latinas, e sociologia. (BRASIL, 1925).

Em 1930, a República brasileira adentra a uma nova fase, um novo período:

No ano de 1930, inicia-se um novo período republicano no Brasil quando – no contexto nacional – vários segmentos sociais (operários, universitários, artistas) estavam à margem da sociedade e começavam a se organizar para uma participação mais ativa na vida econômica, política e social do País. (LIMA; SILVA, F.; SILVA, L. 2017, p. 170)

E nesse período histórico, tão propício, ocorre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, com propósito de reconstruir a educação nacional brasileira. Esse Manifesto considerava tanto a educação técnica, quanto a educação científica que se voltava a pesquisa. Nesse contexto de mudanças, o ensino secundário sofrerá alterações a partir do Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, sob o nome de “Lei Orgânica do Ensino Secundário”, também conhecido como “Reforma de Capanema”. A partir deste momento, o ensino secundário é subdividido:

Art. 2º O ensino secundário será ministrado em dois ciclos. O primeiro compreenderá um só curso: o curso ginásial. O segundo compreenderá dois cursos paralelos: o curso clássico e o curso científico. (BRASIL, 1942).

A Filosofia nesse cenário, se transforma em disciplina obrigatória dentro dos cursos clássicos e científicos do segundo ciclo. Podemos dizer que, com certeza, a disciplina de Filosofia alcança aqui uma vitória ao demonstrar a necessidade desta dentro dos currículos escolares dos jovens brasileiros:

Art. 4º O curso clássico e o curso científico, cada qual com a duração de três anos, terão por objetivo consolidar a educação ministrada no curso ginásial e bem assim desenvolvê-la e aprofundá-la. No curso clássico, concorrerá para a formação intelectual, além de um maior conhecimento de filosofia, um acentuado estudo das letras antigas; na curso científico, essa formação será marcada por um estudo maior de ciências. (BRASIL, 1942).

Em 1961, depois de 13 anos tramitando como projeto de lei, é aprovada no Brasil a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Segundo Lima; Silva e Silva (2017, p. 171), essa lei é inspirada em “princípios liberais do período de democratização que vivia a sociedade da época.”

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, trazia com relação as disciplinas daquilo que hoje conhecemos como ensino médio, a seguinte redação:

Art. 35. Em cada ciclo haverá disciplinas e práticas educativas, obrigatórias e optativas.

§ 1º Ao Conselho Federal de Educação compete indicar, para todos os sistemas de ensino médio, até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos conselhos estaduais de educação completar o seu número e relacionar as de caráter optativo que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino. (...)

§ 3º O currículo das duas primeiras séries do 1º ciclo será comum a todos os cursos de ensino médio no que se refere às matérias obrigatórias (BRASIL, 1961).

Como podemos supor, as disciplinas obrigatórias se findam em Português, Matemática, História, Geografia e Ciências, a Filosofia, mesmo sendo, um dia, considerada como necessária para formação dos estudantes, volta ao seu papel de disciplina secundária, optativa.

Em 1964, ocorre no Brasil um Golpe Cívico-Militar, justificado pelo medo da ameaça comunista que rondava o mundo. Este golpe fez com que os militares assumissem o poder da República, indicando meios para o seu desenvolvimento. Assim, a educação brasileira neste período, cai nas mãos da administração militar.

Em 1971, foi aprovada a Lei nº 5.692, que por sua vez, “Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências”, de acordo, é claro, com as diretrizes que regem os militares. A educação aqui, tal como a sociedade brasileira, passa a ter um caráter mais duro e conservador. Uma das mudanças que esta LDB traz é:

Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969. (BRASIL, 1971).

A inclusão da disciplina obrigatória de Educação Moral e Cívica demonstra qual a intenção da educação comandada pelos militares. Provável que o interesse geral não seria o desenvolver racional de seus cidadãos, mas sim, o controle de como a massa populacional pensa e age, o desenvolvimento da ideologia militar na consciência do povo. Dessa forma, percebemos que a Filosofia, dentro desse período, não ganharia nem o mínimo de espaço, muito pelo contrário, visto os papéis que a disciplina já protagonizou frente a revoluções sociais.

Ao adentrarmos a década de 80, observamos o enfraquecimento desta ideologia militar dominante e o processo de pressão para a reabertura política da nação, segundo Dutra e Pino (2010, p. 90):

A sociedade civil, os movimentos estudantis e sindicais começavam a se revoltar contra o regime (...). Ainda neste mesmo ano, começavam a se intensificar as lutas pelo retorno da Filosofia aos quadros curriculares. Até que no Parecer nº 342/82 o Conselho Federal de Educação permitiu o retorno da Filosofia como disciplina optativa para as Escolas.

Com a quebra da ideologia militar dominante, a Filosofia começou a ser reconhecida novamente pelo seu caráter emancipatório. Ao chegar nesse ponto histórico, é praticamente impossível negar a gigantesca influência de ideologias sociais e econômicas dentro da educação do país. A ideologia predominante de respectiva época, é englobada aos currículos escolares, seja ela neoliberal ou conservadora militar.

Em 1988, foi promulgada a nova Constituição brasileira e começou o processo de redemocratização do Brasil. Em sua redação sobre a educação ela diz:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

A partir da redação da nova constituição, foi desenvolvida a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada no dia 20 de dezembro de 1996. Essa Lei, como outras, sofre influência com relação a ideologia político-econômica que pairava sobre o mundo:

O governo de FHC esteve voltado para políticas neoliberais para a educação, o que consistiu em políticas de recuo da participação estatal nas atividades econômicas e em poucos investimentos nas escolas públicas. Durante esse governo, foram elaborados vários documentos legais para orientação e funcionamento da educação brasileira. Foi elaborada e promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996. Além disso, foram criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) e o Decreto nº 2.208/1997, os quais representaram o grande marco normativo dessa reforma (LIMA; SILVA, F.; SILVA, L., 2017).

Em 1997, quase um ano depois da aprovação da Lei de Diretrizes de Bases de 1996, o então deputado federal Padre Roque, propõe o Projeto de Lei nº 3178, o qual definiria as disciplinas de Filosofia e Sociologia como obrigatórias dentro dos currículos escolares de nível médio. O projeto foi vetado pelo então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso¹³.

Em 2006, com o Parecer CNE/CEB nº 38/06, a Filosofia volta a ter esperanças dentro dos currículos:

Art. 2º São acrescentados ao artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, os § 3º e 4º, com a seguinte redação: § 3º - No caso de escolas que adotarem, no todo ou em parte, organização curricular estruturada por disciplinas, deverão ser incluídas as de Filosofia e Sociologia. (BRASIL, 2006)

Este decreto estimula a aprovação da Lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008, que leva a mudança da redação da LDB nº 9394/96:

13 Dutra e Pino (2010).

Art. 1º O art. 36 da [Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#), passa a vigorar com as seguintes alterações: [...]

IV - serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio. (BRASIL, 1996)

Esta mudança na Lei de nº 9394, traz consigo a obrigatoriedade da disciplina de Filosofia:

§1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: (...) III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania. (BRASIL, 1996).

É de grande alívio que, após lidarmos com crises como o fechamento da política no país por mais de 20 anos sob o domínio da ideologia conservadora militar, possamos compreender o papel do pensamento filosófico dentro da cidadania de um país. O educando sem suas habilidades filosóficas minimamente desenvolvidas não será capaz de exercer seu papel como cidadão ativo na sociedade em que vive.

2.2 Análise dos documentos atuais

Depois de compreendermos como a Filosofia foi incluída e excluída dos currículos do ensino médio ao longo da existência da educação brasileira, faremos agora, uma análise nos documentos que tem por objetivo a organização dos currículos do ensino médio depois da aprovação da Lei nº 9394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Essa lei traz consigo as finalidades do ensino médio, vejamos:

- a) “a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos” (inciso I);
- b) “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo” (inciso II);
- c) “o aprimoramento do educando, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (inciso III);
- d) “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos” (inciso IV). (BRASIL, 1996).

Assim, após a criação e promulgação da citada lei, há necessidade de criar Parâmetros Curriculares para o desenvolvimento de um novo currículo, de modo que seja possível o alcance das dadas finalidades. Visto isso, foi criado os Parâmetros Curriculares Nacionais no ano de 1999, sofrendo alterações no ano de 2002. Vê-se que, desde os primórdios da educação brasileira, não há propriamente uma ênfase para a educação filosófica; a não ser na educação jesuítica que o foco era a educação católica. Podemos ousar dizer que, pela primeira vez no país, a educação ganha não só parâmetros, mas um foco, um fim básico. Podemos observar, logo na

Apresentação das Bases Legais das PCNs¹⁴, a ênfase destes parâmetros, respondendo ao que pede a LDB/96¹⁵:

O Ensino Médio no Brasil está mudando. A consolidação do Estado democrático, as novas tecnologias e as mudanças na produção de bens, serviços e conhecimentos exigem que a escola possibilite aos alunos integrarem-se ao mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho. (BRASIL, 2002).

Podemos dizer que o ensino médio, da década de noventa até os dias atuais, já que o documento permanece em vigência, é focado em formar os jovens para o mundo adulto, como mundo do trabalho e o mundo da cidadania. No que condiz a ênfase da disciplina de Filosofia, primeiramente o documento demonstra a área de conhecimento em que ela será transversalmente englobada:

Sintetizando e coroando essas preocupações, retornam ao currículo os conteúdos filosóficos. Em referência à tradição do estudo das humanidades, é na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias que eles vêm se situar. Entretanto, deve-se ter em conta o caráter transdisciplinar de que se reveste a Filosofia, quer enquanto Filosofia da Linguagem, quer enquanto Filosofia da Ciência. (BRASIL, 2002).

Observa-se aqui que a área onde a citada disciplina se engloba, é inspirada nas “Humanidades”, vista anteriormente no ensino dos Jesuítas.

Como já observado anteriormente, a nova LDB¹⁶ traz que o ensino de Filosofia é necessário para o exercício da cidadania, pensando nisso, os parâmetros trazem:

A nova legislação educacional brasileira parece reconhecer, afinal, o próprio sentido histórico da atividade filosófica e, por esse motivo, enfatiza a competência da Filosofia para promover, sistematicamente, condições indispensáveis para a formação de cidadania plena! (BRASIL, 2002).

Ou seja, podemos observar que a ênfase da Filosofia, dentro dos currículos do ensino médio do país, segundo estes Parâmetros, é da formação da cidadania, observemos melhor:

É isso, aliás, que dá sentido à retomada e à atualização da tradição filosófica ocidental, corporificada nos princípios estéticos, políticos e éticos, relidos nos gregos antigos, no humanismo renascentista e nos filósofos iluministas e ressignificados para as sociedades tecnológicas do presente. Os desafios postos por estas apontam mais do que nunca o papel a ser desempenhado pelos conhecimentos das Ciências Humanas e da Filosofia na desalienação do homem. (BRASIL, 2002).

Ao analisarmos estes Parâmetros, compreendemos que o documento segue aquilo que foi proposto pela Lei de Diretrizes e Bases vigente, e no que corresponde a disciplina de Filosofia, adota uma habilidade interdisciplinar, ou seja, abordada junto a outras disciplinas, a formação da cidadania nos jovens estudantes. Ou seja, a disciplina, serve apenas como complemento intelectual.

14 Parâmetros Curriculares Nacionais.

15 Lei nº 9394/96. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

16 Lei nº 9394/96. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

Passaremos agora para o documento que na prática, tem sido o mais utilizado no ensino médio, dentro do estado de Mato Grosso do Sul. O Referencial Curricular do Estado de Mato Grosso do Sul, teve sua incorporação no ano de 2012, e segue-se até hoje a sua utilização. A disciplina de Filosofia está presente nos currículos do ensino médio do estado de Mato Grosso do Sul, desde 2000, sendo um dos conteúdos da disciplina de Ciências Sociais, e a partir de 2009, como disciplina independente e obrigatória em todos os anos.

O Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul – Ensino Médio, também é um documento que responde as diretrizes estabelecidas pela LDB/96, e diz sobre o ensino médio:

(...) o currículo do ensino médio ao estar voltado para o estudante jovem precisa promover estratégias pedagógicas que relacionem os conhecimentos científicos com o conhecimento escolar e suas práticas socialmente construídas. Os pressupostos que orientam a organização curricular do ensino médio estão relacionados com as dimensões da formação humana: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Essas dimensões constituem a base para a formação integral do estudante e sua preparação para o mundo do trabalho, para o exercício da cidadania e a continuidade de estudos. (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 21-22).

Tendo isto em vista, o papel que a disciplina de Filosofia tem dentro deste é:

O Referencial de Filosofia está estruturado por temas, tais como Política, Ética, Linguagem, Teoria do Conhecimento, Lógica, Estética e Filosofia da Ciência, que deverão ser trabalhados de maneira histórica, conceitual e seguindo as principais linhas de pensamento filosófico. (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 212).

Ou seja, tal como os Parâmetros Curriculares (2002), esse referencial também segue o que foi estabelecido pela Lei nº 9394 em 1996. Sendo assim, também compreende que o papel da Filosofia se encontra na utilização com as outras disciplinas para formação da cidadania nesses jovens.

Em 2016, através da Medida Provisória nº 746/2016, altera os currículos do ensino médio nacional, flexibilizando as disciplinas e excluindo a Filosofia mais uma vez.¹⁷ Tal Medida Provisória, se converte a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, onde a disciplina de Filosofia aparece:

Art. 3º A [Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#), passa a vigorar acrescida do seguinte art. 35-A: [...]

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.” (BRASIL, 2017).

A Base Nacional Comum Curricular é um documento capaz de padronizar, criar uma base comum, de conteúdos e habilidades a serem desenvolvidas em todos

17 DUTRA, Jorge da Cunha; PINO, Mauro Augusto Burket Del. **Resgate histórico do ensino de Filosofia nas escolas brasileiras: do século XXI ao século XXI**. InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação. Campo Grande, MS, v.16, n.31, p.85-93, jan./jul. 2010.

os níveis da Educação Básica brasileira. Este documento é previsto desde a Constituição Brasileira de 1988, porém sua primeira versão foi disponibilizada somente em 2015, tendo mais duas versões a seguir. Em 2018, foi homologada pelo Ministério de Educação a BNCC etapa ensino médio, completando as modalidades de ensino que faltavam para contemplar toda a Educação Básica. Resolvemos não adentrar a discussão e análise ao documento da Base Nacional Comum Curricular, por crer ser um assunto ao qual suas consequências ainda estão em andamento, já que a Base foi homologada no ano de 2019, e agora em 2020 está em processo de implantação.

3 METODOLOGIA

No que condiz a metodologia adotada pela pesquisa, primeiramente, foi feito um levantamento analítico das pesquisas desenvolvidas sobre a temática, filtrando-as por suas respectivas datas de publicações, dando preferências as pesquisas mais recentes. Dessa forma, podemos ver até onde chegou a academia com relação a problemática levantada. Em seguida, foi feita uma pesquisa de toda a legislação que faz menção a disciplina de Filosofia nos currículos desde a colonização do Brasil. Unindo esses dois levantamentos, pode-se desenvolver uma análise de como a disciplina de Filosofia foi incluída e excluída dos currículos brasileiros com o passar das décadas. Valorizamos esses levantamentos por nos darem uma visão sócio-histórica de nossa temática, ou seja, nosso olhar parte de fatos que aconteceram sucessivamente na história dos currículos escolares do Brasil, para então, chegarmos a uma tentativa de compreensão de nossa realidade.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir das observações constatadas com a análise das dadas legislações educacionais como, Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, apoiada nas pesquisas que tratam da temática que nos trazem uma linha do tempo da disciplina no Brasil, observamos que a disciplina de Filosofia dentro dos currículos brasileiros, é incluída e excluída a partir da manifestação das diversas formas de governo presenciadas pelo país. Acreditamos que a educação filosófica brasileira tem muito a ser desenvolvida. Foram raras as vezes em que ela apareceu em nossos currículos com o objetivo de contemplar sua essência. O estudo da Filosofia aplicado hoje nas escolas pode ser melhor desenvolvido, com o apoio da Academia, que nos possibilita a pesquisar e desenvolver metodologias aplicáveis dentro das salas de aula do ensino médio público.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise dos documentos oficiais, fazendo um percurso pelo contexto-histórico brasileiro, observamos que a Filosofia nunca ocupou um espaço de protagonismo nos currículos do ensino médio. Podemos observar também, que com o passar das décadas e das mudanças na forma de governo do país, ela assumia diferentes posturas no currículo. Quando os jesuítas trouxeram a educação, trouxeram de modo completo apresentando a Filosofia da forma que cabia a época. Depois da reforma de Pombal em diante, a disciplina vai ocupando o espaço que lhe convém frente aos governos. Quando alcançamos o período da redemocratização do país, ao final da Ditadura Militar, ela começa a ganhar um pouco mais de força e a demonstrar sua importância dentro do pensamento da nação.

Há visivelmente uma grande desvalorização na disciplina, ainda hoje, em tempos modernos, em tempos mudados. Quando ela não é desvalorizada nos documentos oficiais e currículos, ela é desvalorizada em seu poder dentro da escola. Mesmo ela estando ali, contida em documentos, não se percebe a necessidade de desenvolvermos o espírito crítico-filosófico nos educandos.

A realidade atual, dentro das salas de aulas de nível médio não se encontra quase que nada de diferente das realidades anteriores. Além de não ter o interesse dos alunos, há problemas com a capacitação dos professores de Filosofia, empecilhos e dúvidas de como ensinar essa disciplina tão delicada e tão importante no desenvolver da mente pensante.

REFERÊNCIAS

BATISTA, S. A.; PINAFO, M. A. H.; TORQUATO, M. O. F. Reflexões e perspectivas sobre a inclusão e exclusão da disciplina de Filosofia no currículo escolar. *Revista THEMA*, v. 14, n. 3, 2017.

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

_____. Decreto nº 1.075, de 22 de novembro de 1890. APROVA O REGULAMENTO PARA O GINÁSIO NACIONAL. Publicação Original [Coleção de Leis do Brasil de 31/12/1890 - vol. 011] (p. 3865, col. 1). Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/norma/390898>. Acesso em: 28 jun. 2020.

_____. [DECRETO-LEI Nº 4.244, DE 9 DE ABRIL DE 1942](#). Lei orgânica do ensino secundário. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4244.htm. Acesso em: 28 jun. 2020.

_____. Decreto nº 7247, de 19 de abril de 1879. Reforma o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em: 07 out. 2021.

_____. Decreto nº 11.530, de 18 de Março de 1915. Reorganiza o ensino secundario e o superior na Republica. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acessado em: 28 jun. 2020.

_____. Decreto nº 16.782, de 13 de janeiro de 1925. Estabelece o concurso da União para a diffusão do ensino primario, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundario e o superior e dá outras providencias. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D16782aimpressao.htm. Acesso em: 28 jun. 2020.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acessado em 05 out. 2021.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acessado em: 05 out. 2021.

_____. 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/l9394.htm. Acesso em: 28 jun. 2020.

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 22 jun. 2020.

_____. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Diário Oficial da República Federativa no Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>. Acesso em: 28 jun. 2020.

BRASIL, REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO. **Constituição (1891)**. Brasília: Planalto do Governo. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Data de acesso: 17 jun. 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

_____. Parecer CNE/CEB nº 38. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/praxis/134/Parecer%20CNE%20CEB%20N%c2%ba%2038%20-%20obrigatoriedade%202006.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 28 jun. 2020.

_____. **PCN+ ensino médio**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Volume Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

DUTRA, Jorge da Cunha; PINO, Mauro Augusto Burket Del. **Resgate histórico do ensino de Filosofia nas escolas brasileiras: do século XVI ao século XXI**. Inter-Meio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação. Campo Grande, MS, v.16, n.31, p.85-93, jan./jul. 2010.

FRANCA Pe. L. **O Método Pedagógico dos Jesuítas - O "Ratio Studiorum"** Introdução e Tradução. Rio de Janeiro: Livraria AGIR Editora, .

LIMA, E. R. S.; SILVA, F. N.; SILVA, L. L. S. **TRAJETÓRIA DO ENSINO MÉDIO E DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL**. HOLOS. v.03, n.33, 2017.

MATO GROSSO DO SUL, Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul - Ensino Médio. 2012.

CAPÍTULO 21

AS CONTRIBUIÇÕES DA NEUROEDUCAÇÃO: OS DESAFIOS E IMPLICAÇÕES PARA POTENCIALIZAR O APRENDIZADO

*THE CONTRIBUTIONS OF NEUROEDUCATION:
THE CHALLENGES AND IMPLICATIONS TO
ENHANCE LEARNING*

Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu - Mestrado Profissional em Educação/UEMS
Silvano Artur Busch Vergutz
vergutzsilvano_11@hotmail.com

Prof. Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Mestrado Profissional em Educação/UEMS
Marsiel Pacífico
marsiel.pacifico@uems.br

DOI: 10.46898/rfb.9786558891581.21

RESUMO

A aprendizagem é um processo contínuo e acontece em diversos cenários, nos quais o sujeito adquire e constrói conhecimentos. Com a evolução tecnológica e científica, as práticas pedagógicas estão sempre em mudança, visando melhores ações e a adequação à realidade. Partindo desse pressuposto, o artigo objetiva investigar como se dá a compreensão do processo ensino-aprendizagem segundo as contribuições da neuroeducação, enfatizando os principais desafios e implicações para uma atuação estratégica a fim de potencializar os resultados do aprendizado. A pesquisa utilizou-se da metodologia bibliográfica de caráter científico para fundamentar as aplicações educacionais para uma melhor prática pedagógica, respeitando as especificidades de cada estudante para que avancem na aprendizagem. O estudo apresenta as principais tendências a respeito da neuroeducação e a relevância no desenvolvimento de estratégias que promovam capacidades cognitivas e emocionais dos estudantes, respeitando a forma como o cérebro funciona. Em síntese, como essa ciência aponta os conhecimentos agregados às neurociências, tem levado pesquisadores a perceberem a importância da proximidade com a área educacional e, ainda, possibilitar ao educando uma aprendizagem significativa para potencializar sua capacidade individual e de forma diferenciada.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem. Neuroeducação. Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

Learning is a continuous process and takes place in different scenarios, in which the subject acquires and builds knowledge. With technological and scientific evolution, pedagogical practices are always changing, aiming at better actions and adaptation to reality. Based on this assumption, the article aims to investigate how the understanding of the teaching-learning process takes place according to the contributions of neuroeducation, emphasizing the main challenges and implications for strategic action to enhance the learning results. This research used the bibliographic methodology of scientific character to support educational applications for better pedagogical practice, respecting the specificities of each student so that they can advance in learning. The study presents the main trends regarding neuroeducation and the relevance in the development of strategies that promote the cognitive and emotional abilities of students, respecting the way the brain works. In summary, as this science points out the knowledge added to neurosciences, it has led researchers to realize the importance of proximity to the educational area and, also, enable the student to have a meaningful learning to enhance their individual capacity and in a differentiated way.

Keywords: Teaching-learning. Neuroeducation. Pedagogical practices.

1 INTRODUÇÃO

Educar é ensinar, transmitir conhecimentos, e esse ensinamento precisa ser prazeroso, precisa haver trocas. Quando há aprendizagem com atenção, emoção, memória, fica tudo mais fácil. Partindo dessa premissa, cabe ao professor, procurar diferentes práticas pedagógicas, para que alcance todos os tipos de inteligência, respeitando as especificidades de cada estudante para que avancem na aprendizagem.

O maior desafio, no entanto, é planejar uma educação capaz de preparar o educando para essas transformações, como a diversidade, as mudanças culturais, os avanços tecnológicos e científicos; e, dessa forma, então, possibilitar ao educando uma aprendizagem significativa para potencializar sua capacidade individual e de forma diferenciada.

Nota-se que a educação tem centrado no conhecimento transmitido de forma homogênea e mecânica, sem considerar a individualidade de cada educando, apresentando-se com total falta de consciência dos processos mentais que permeiam a aprendizagem de cada estudante. Diante disso, é fundamental que a educação seja capaz de preparar o educando para essas transformações.

A principal finalidade da Educação é o pleno desenvolvimento do ser humano em sua dimensão social. Define-se como sendo o veículo das culturas e dos valores, como construção de um espaço de socialização e consolidador de um projeto comum. A educação tem como missão permitir a todos, sem exceção, a frutificação dos talentos e da capacidade de criação, o que implica a responsabilização individual por si mesmo e a realização de seu próprio projeto pessoal (DELORS, 1996, apud ZABALA; ARNAU, 2010, p. 60).

Nesse sentido, a neurociência tem apresentado um avanço na área da educação, trazendo importantes saberes sobre o Sistema Nervoso Central, região onde tudo ocorre: comportamentos, emoções, movimentos e pensamentos. A partir dessa nova ótica, fundamentada na Neurociência, verifica-se o quanto é indispensável aos professores possibilitarem aos seus estudantes espaços motivadores e significativos para potencializar suas capacidades individuais através do estímulo contínuo e da curiosidade. Na concepção de Leite (2012):

A neurociência é uma grande aliada do professor que o ajuda a identificar o indivíduo como um ser único, pensante e que aprende a sua maneira. Ao analisar o processo de aprendizagem, deve-se perceber um múltiplo enfoque, explanando propriedades psicológicas, neurológicas e sociais do indivíduo, já que a construção da aprendizagem considera aspectos biológicos, cognitivos, emocionais e do meio que constroem o ser e embaseia a sua evolução (LEITE, 2012, p. 1).

Com base nisso, o artigo tem como objetivo geral o de investigar as contribuições da neuroeducação para o aprimoramento do processo ensino-aprendizagem. Para atingir tal objetivo, foram elencados os seguintes objetivos específicos: analisar os conceitos e princípios da neuroeducação; compreender brevemente os principais aspectos da aprendizagem e apresentar propostas de intervenções da neuroeducação na aprendizagem, com base na literatura.

A importância da temática abordada neste estudo consiste no fato de que a educação está totalmente ligada com as formas pelas quais a sociedade se relaciona, de modo que o aprendizado é constantemente alvo de evolução e, por meio disso, dificuldades são inevitáveis. Assim, a neuroeducação se faz necessária para potencializar o processo de aprendizagem, uma vez que essa se aprofunda nas reações e estímulos do sujeito, os quais nem sempre são fáceis de compreender pelo educador e equipe pedagógica.

O artigo utiliza a técnica da pesquisa bibliográfica de caráter científico, sobretudo, no banco de teses e dissertações da Capes relativo ao tema proposto, que, para Boni e Quaresma (2005, p. 71), consta de “um apanhado sobre os principais trabalhos científicos já realizados sobre o tema escolhido e que são revestidos de importância por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes”; cuja abordagem é a qualitativa e busca no escopo da neuroeducação fundamentos para implicações para uma atuação estratégica para o ensino.

2 BREVE HISTÓRICO DO CONHECIMENTO HUMANO E DO APRENDIZADO

De modo amplo, a aprendizagem está diretamente relacionada com a capacidade de um indivíduo apresentar respostas que possam se adaptar com as solicitações e os desafios advindos da interação com o meio onde está inserido. Segundo Fernández (2001), trata-se da construção singular que cada indivíduo faz por meio de seu saber para transformar as informações adquiridas em conhecimento.

A aprendizagem gera mudanças no comportamento do indivíduo, pelo qual o ser humano se apropria de recursos criados para a vida em sociedade e se insere no processo histórico da humanidade. Trata-se de uma abordagem histórico-cultural, a qual leva em consideração a aprendizagem como um processo contínuo, haja vista que a sociedade não se mantém estagnada, pelo contrário, é marcada por evoluções a todo instante.

Um dos teóricos mais famosos e importantes que estudou os fenômenos da aprendizagem é Vygotsky, o qual considera que a aprendizagem está ligada ao de-

envolvimento desde o início da vida humana, começando bem antes da entrada do sujeito no ambiente escolar. Portanto, é um processo contínuo e que acontece em espaços distintos, formais ou informais. Por meio da aprendizagem o sujeito tem seus processos internos de desenvolvimento despertados, onde as relações estabelecidas influenciam intensamente tais processos. O que significa que, mesmo que haja um percurso de desenvolvimento determinado de forma individual pelo processo de maturação, é através da aprendizagem que tais processos são impulsionados (VYGOTSKY, 1998).

Nesse sentido, entende-se a aprendizagem como sendo permanente e contínua, e que reflete em todas as ações do ser humano no decorrer da vida. Para Campos (2014), estudar a aprendizagem é estudar a forma pela qual o indivíduo se desenvolve, toma conhecimento do mundo onde vive, organiza suas condutas e se ajusta ao ambiente físico e social.

Assim, percebe-se que a aprendizagem possui diversas características, haja vista que não há uma só forma de aprender. O Quadro 1 elenca as principais características da aprendizagem.

Quadro 1 - Características da aprendizagem

Processo dinâmico	Diz respeito à participação ativa do sujeito;
Processo contínuo	Trata-se da presença da aprendizagem desde o nascimento até o fim do ciclo vital do sujeito, totalmente sob influência da faixa etária, nível de desenvolvimento e contextos onde o sujeito está inserido;
Processo global	Tal característica leva em consideração todos os aspectos (físico, intelectual, emocional e social) do ser, de modo que todos estes contribuem para a evolução e aquisição de aprendizagem;
Processo pessoal	Diz respeito ao aspecto individual da aprendizagem, de modo que cada ser possui um ritmo e uma forma de aprender;
Processo gradativo	Trata-se do fato de que a aprendizagem passa por etapas, as quais são cada vez mais complexas;
Processo cumulativo	Diz respeito ao fenômeno da acumulação das experiências adquiridas mediante a gradatividade da aprendizagem. Quanto mais experiência acumulada, mais apto a aprender torna-se o ser.

Fonte: Adaptado de CAMPOS (2014).

Desse modo, compreende-se que a aprendizagem não se dá como mera repetição de informações e não advém de um único processo. Para que a mesma ocorra

se relacionam todos os aspectos que envolvem o sujeito: desenvolvimento das capacidades e potencialidades, tanto físicas quanto mentais e afetivas.

3 NEUROEDUCAÇÃO: SURGIMENTO E RELEVÂNCIA

A neuroeducação como área do conhecimento é abrangente, se consolidando em um campo multidisciplinar. A aprendizagem compreendida como alteração de comportamentos é o que faz o elo entre as disciplinas desse saber, de modo que tal área é forte aliada na superação e compreensão de problemáticas advindas do processo de aprendizagem.

Segundo Campos (2010), é necessária uma delimitação das áreas de saber para sua interseção, no entanto, entende que a neuroeducação é caracterizada como sendo uma nova abordagem do pensamento e da ação. Tal área tem como principal objetivo fornecer aos educadores conhecimentos capazes de relacionar o cérebro à aprendizagem, a partir das áreas da Pedagogia, Psicologia e as Neurociências.

Partindo desse pressuposto, Tokuhama-Espinosa (2008) entende que a neuroeducação tem como finalidade abordar o conhecimento e a inteligência, integrando as três áreas do conhecimento: Psicologia, Educação e as Neurociências, apontando como objetivo o de explicar os comportamentos de aprendizagem. A título de exemplificação, o autor destaca o fato de que a neuroeducação tem capacidade para explicar o papel das emoções no aprendizado, nas tomadas de decisão e nas mais variadas possibilidades de motivação para o aprendizado dos estudantes.

Desse modo, a intersecção das áreas do saber em conjunto com a educação tem grandes chances de resultar em metodologias que possam aprimorar as práticas pedagógicas. Assim, o conhecimento sobre as mudanças neuronais que acontecem no processo de aprendizagem, o qual é de competência da neurociência conjuntamente com a observação e documentação dos comportamentos dos estudantes durante a permanência em sala de aula, que cabe à psicologia, contribui para verificar a eficiência das práticas de ensino utilizadas, possibilitando encontrar técnicas e metodologias capazes de aprimorarem o processo de aprendizado.

Os estudos de Bartoszeck (2006) descrevem o desenvolvimento da neuroeducação como sendo uma nova ciência responsável tanto pela investigação do processo de aprendizagem, como também sendo a de explicar os distintos níveis de complexidade neuronal envolvidos no referido processo.

Segundo o autor supracitado, a neurociência investiga a especificidade cerebral no que tange a aprendizagem e a memorização, de modo processual, desde o

nível molecular e celular até quando ocorrem as sinapses nas áreas corticais, onde ocorrem as formações de padrões de atividade neural, que correspondem a novos estados e representações mentais. Desse modo, a atividade de aprender é desencadeada de uma reação bioquímica que se dá pela formação de memórias e conceitos pelo sujeito.

No âmbito da aprendizagem escolar, Bartoszeck (2006) sugere que um ensino bem-sucedido é alcançado mediante a alteração na taxa de conexões sinápticas e pelo funcionamento da ordem cerebral. Com base nessas colocações, entende-se que, em consequência dos estímulos sucedidos da atuação do educador, da metodologia de ensino e do contexto da sala de aula e das organizações curriculares, podem ou não ocorrer às aprendizagens.

Assim, observa-se a importância que a neuroeducação possui, especialmente no contexto atual, onde a sociedade a cada dia altera seus comportamentos e suas formas de se relacionar, e automaticamente as formas de se aprender também se modificam, exigindo novas metodologias.

De acordo com Silva e Morino (2012), os educadores interessados no desenvolvimento de uma pedagogia eficiente precisam estudar os componentes cerebrais de caráter anatômico e funcional, pois, assim como os psicólogos, os neurocientistas buscam a relação das questões do cérebro com as habilidades essenciais para o aprendizado dos conteúdos escolares.

Embora os fatores que determinam o desempenho dos estudantes sejam advindos de todas as ordens, na atualidade os fatores econômicos e sociais recebem especial atenção dos estudiosos da área. No entanto, sabe-se que os profissionais da educação que lidam com as dificuldades em sala de aula estão considerando os avanços científicos da neurociência cognitiva para explicar tais fenômenos. Assim, de acordo com Bartoszeck (2006), faz-se relevante que os professores possam compreender a aprendizagem como sendo produto do funcionamento cerebral:

A aprendizagem no seu nível mais elementar é um processo resultante de alterações neuro-anatômicas e neuroquímicas, semipermanentes ou permanentes na citoarquitetura cerebral. Por outro lado, a eficiência com a qual o cérebro, 'aprende' a informação nova ou faz um ajuste na informação prévia, para adequar-se às novas circunstâncias ambientais, depende do grau de engajamento no contexto de aprendizagem em que se encontra o aprendiz (BARTOSZECK, 2006, p. 613).

Portanto, as recentes descobertas científicas sobre a mente humana colidem com as práticas pedagógicas tradicionais, as quais não levam em consideração o funcionamento do cérebro, tampouco sua evolução e como está organizado nos seres humanos. Sendo assim, é de extrema importância que a neuroeducação seja

reconhecida como importante ferramenta para a evolução do processo de ensino e aprendizagem como um todo.

3.1 O processamento de informações pelo cérebro humano

As teorias cognitivas e as neurociências, fortemente influenciadas pelo advento da era tecnológica e do processamento digital de dados, desenvolveram uma forma de analisar os sistemas cognitivos dos seres humanos. Essa foi a analogia utilizada por Puebla e Talma (2011) de modo que as informações chegam ao cérebro, são processadas mediante uma operação de sistema de redes neuronais e se transformam em condutas e comportamentos.

As redes criam um padrão conectivo, por meio do qual acumulam a capacidade de retroalimentação em função da conexão com a memória, resultando na aprendizagem, ou seja, após a ocorrência de determinado processamento de informação, quando apresentadas as mesmas configurações de conexões no sistema de redes neuronais, entende-se, então, que aconteceu a aprendizagem (PUEBLA; TALMA, 2011).

Importante destacar que, mesmo com a comparação realizada pelas autoras sobre a forma de se processar as informações que resultam na aprendizagem com o processamento computacional, o cérebro humano possui a característica da autonomia de autoajuste ou auto-organização, haja vista que o computador depende de programação.

3.2 Atenção e memória Sistemas cognitivos sociais

Para Manes (2015) a função da atenção durante a realização de uma tarefa é disponibilizar recursos para o processamento da informação. A atenção está presente de forma permanente nas ações e funções cerebrais de modo multifuncional nas funções seletivas, alternada e sustentada, especialmente na região dos lobos frontais.

De forma seletiva, diz respeito à habilidade de focar em determinada ideia ou tarefa para que as distrações possam ser ignoradas, o que aponta a importância da atenção para que não se perca a concentração na tarefa. A atenção alternada permite a mudança do foco, ou seja, concede a possibilidade de se intercalar diversas tarefas de níveis de exigência diversos. No tocante a atenção sustentada, trata-se da possibilidade de se manter uma resposta estável durante determinada atividade intensa ou repetitiva, permitindo a concentração em uma tarefa por determinado período contínuo sem distrações (MANES, 2015).

A memória, por sua vez, é formada quando grupos de neurônios reagem ao serem ativados. Para Izquierdo (2014) a aprendizagem em nível básico pode ser compreendida como o processo para a aquisição da memória, de modo que a mesma ocorre por processos neurológicos complexos que basicamente se traduzem em memória de longa duração ou consolidação.

De acordo com Izquierdo (2014), a memória pode ser conceituada da seguinte forma:

“Memória” significa aquisição, formação, conservação e evocação de informações. A aquisição é também chamada de aprendizado ou aprendizagem: só se “grava” aquilo que foi aprendido. A evocação é também chamada de recordação, lembrança, recuperação. Só lembramos aquilo que gravamos com aquilo que foi aprendido (IZQUIERDO, 2014, p. 14).

Metodologias de ensino pautadas na neuroeducação são de grande relevância para o desenvolvimento da memória, caracterizadas por atividades como responder perguntas, redigir resenhas e resumos, repetições, músicas, etc.

3.3 Sistemas cognitivos sociais

Tais sistemas são investigados pela neurociência cognitiva com interesse primordial no desenvolvimento da neuroeducação. As atividades são centradas nas áreas neocorticais, onde se apresentam os microcircuitos, os quais são mais complexos em seres humanos do que nas demais espécies. A partir de então, diferenciam-se funções cerebrais ligadas ao planejamento e controle das emoções e, em conjunto com demais regiões específicas do córtex temporal e junções temporo-parietais, os quais participam no processo da linguagem verbal. Assim, é essencial que sejam conhecidas e estimuladas de forma correta (ANDRADE; PRADO, 2003).

As recentes descobertas científicas sobre a mente humana colidem com as práticas pedagógicas tradicionais, as quais não levam em consideração o funcionamento do cérebro, tampouco sua evolução e como está organizado nos seres humanos. Sendo assim, é de extrema importância que a neuroeducação seja reconhecida como importante ferramenta para a evolução do processo ensino-aprendizagem como um todo.

4 CONCEITOS E PRINCÍPIOS PARA COMPREENDER A NEUROEDUCAÇÃO

Com os avanços da tecnologia e o incentivo às pesquisas das neurociências, os estudiosos estão descobrindo cada vez mais aspectos nas conexões neurais que

permitem o processo de aprendizagem, inovando nos conceitos de plasticidade cerebral que diz respeito a tal processo.

Tokuhama-Espinosa (2008) trata da temática da neuroeducação trazendo delimitações em temas comuns ao campo da neurociência, da psicologia e da educação, de modo a serem utilizadas como base de conhecimentos estruturados e como principais premissas para as áreas mencionadas, elencou 14 princípios. Importante ressaltar que os princípios não possuem hierarquia, mas devem ser observados em sua totalidade:

[...] estudantes aprendem melhor quando são altamente motivados do que quando não têm motivação; stress impacta aprendizado; ansiedade bloqueia oportunidades de aprendizado; estados depressivos podem impedir aprendizado; o tom de voz de outras pessoas é rapidamente julgado no cérebro como ameaçador ou não-ameaçador; as faces das pessoas são julgadas quase que instantaneamente (i.e., intenções boas ou más); feedback é importante para o aprendizado; emoções têm papel-chave no aprendizado; movimento pode potencializar o aprendizado; humor pode potencializar as oportunidades de aprendizado; nutrição impacta o aprendizado; sono impacta consolidação de memória; estilos de aprendizado (preferências cognitivas) são devidas à estrutura única do cérebro de cada indivíduo; diferenciação nas práticas de sala de aula são justificadas pelas diferentes inteligências dos alunos (TOKUHAMA-ESPINOSA, 2008, p. 78).

Os princípios dispostos pela autora são peculiares e particulares de cada estudante. A aprendizagem é uma modificação do comportamento que envolve o desenvolvimento das funções do cérebro. Aprender é um ato dotado de complexidade e que constrói relações entre o pensamento, as emoções, as vias neurais e os neurotransmissores. Portanto, é importante que haja o equilíbrio entre o cérebro, o psiquismo, a mente e o próprio ato pedagógico (TOKUHAMA-ESPINOSA, 2008).

A neuroeducação está a serviço do processo ensino-aprendizagem, oferecendo suporte ao educador para compreender o comportamento do estudante em face de situações didáticas. Fonseca (2009) traz uma importante reflexão acerca dos processos de aprendizagem:

Compreendendo como tais processos evoluem e se interrelacionam sistemicamente no cérebro, estaremos certamente mais próximos do que são efetivamente as funções cognitivas da aprendizagem, podendo, por esse meio, identificar os obstáculos que a bloqueiam ou prevenir disfunções ou dificuldades (ou descapacidades) que a impedem de florescer (FONSECA, 2009, p. 62).

O futuro da neuroeducação é promissor e pode contribuir para a reversão dos cenários de déficits de aprendizagem que o Brasil enfrenta durante anos, no entanto, para que isso ocorra é essencial que o educador conheça sobre as estruturas cerebrais que dizem respeito à aprendizagem, bem como os neurônios, as redes neurais e a neuroplasticidade (CRESPI, 2017).

Percebe-se, portanto, que o surgimento da neuroeducação traz um leque de possibilidades, proporcionando uma educação mais justa e até mesmo inclusiva, uma vez que não há um padrão a ser imposto, mas um estudo viabilizando métodos de aprendizagem mais adequados para o desenvolvimento da capacidade do estudante (COSENZA; GUERRA, 2011).

Portanto, a utilização da neuroeducação é promissora para o processo de aprendizagem, uma vez que se baseia no conhecimento da forma como o cérebro processa as informações em sede de aprendizagem e, a partir de então, conhecer práticas educacionais mais eficazes para garantir o máximo de aprendizado ao estudante, tornando-se mais produtivo e desenvolvido intelectualmente.

5 AS IMPLICAÇÕES DA NEUROEDUCAÇÃO PARA POTENCIALIZAR A APRENDIZAGEM

A correta compreensão do processo de construção do conhecimento fornece possibilidades de ações que promovam o desenvolvimento cognitivo dos estudantes. O entendimento sobre os mecanismos que envolvem o processo de aprendizagem não se constitui em uma tarefa fácil, no entanto, os resultados advindos da mesma se tornam algo produtivo e gratificante. Para uma aprendizagem efetiva é essencial que se tenham estabelecidos e estimulados os mecanismos da atenção, memória, linguagem, boa alimentação e sono, dentre outros fatores que influenciam diretamente nesse processo.

Cosenza e Guerra (2011), diante dos desafios e das possibilidades de articulação entre as neurociências e a educação, destacam que os avanços na produção de conhecimento em nível do funcionamento do sistema nervoso podem ser defendidos como uma prática pedagógica que respeita a forma como o cérebro funciona, evidenciando-se mais eficiente.

Nesse sentido, Grossi e Borja (2016) explicam que: “[...] trabalhar o mesmo conteúdo programático com todos os estudantes, utilizando práticas metodológicas que alcancem cada um de forma diferenciada, como um ser único, garantindo a aprendizagem apesar das suas limitações” (GROSSI; BORJA, 2016, p. 89).

O educador em posse desses conhecimentos pode, então, se tornar mais ciente acerca dos processos neurobiológicos que rodeiam a aprendizagem, além de reconhecer que tal processo é influenciado por vários aspectos internos e externos ao estudante que devem ser levados em consideração em uma sala de aula.

Nesse sentido, Nicola e Neves (2016) dispõem da seguinte forma:

Os estudos neurocientíficos contribuem para a formação dos profissionais da educação visto que o conhecimento sobre o funcionamento do cérebro tende a ser um auxílio na prática educativa. É importante entendermos como nosso cérebro aprende e quais as dificuldades no desenvolvimento de habilidades e de potencialidades por meio de novas técnicas de ensino-aprendizagem, assim os educadores precisam entender como ocorre a aquisição de conhecimento, para ser eficiente o processo ensino-aprendizagem (NICOLA; NEVES, 2016, p. 1).

Sendo assim, não há como negar as contribuições da neuroeducação para o processo ensino-aprendizagem, de modo que influencia na melhoria de práticas pedagógicas a partir do conhecimento do funcionamento do cérebro no processo de aprendizagem propriamente dito.

Cosenza e Guerra (2011) afirmam em seus estudos que o cérebro adulto não possui a mesma capacidade que o cérebro das crianças, especialmente no que diz respeito à aprendizagem, no entanto, em sede de plasticidade neural, obteve-se o resultado de que, mesmo diminuída, a capacidade de aprendizagem se mantém ativa pela vida toda.

Nesse sentido, é importante apresentar as funções que devem ser estimuladas nos períodos sensíveis, descritas no Quadro 2:

Quadro 2 - Períodos sensíveis

PERÍODOS SENSÍVEIS AO DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES	
Funções	Faixa etária indicada para estímulo ao desenvolvimento
Visão	0 a 6 anos
Controle emocional	9 meses a 6 anos
Formas comuns de reação	6 meses a 6 anos
Símbolos	18 meses a 6 anos
Linguagem	9 meses a 8 anos
Habilidades sociais	4 anos a 8 anos
Quantidades relativas	5 anos a 8 anos
Música	4 anos a 11 anos
Segundo idioma	18 meses a 11 anos

Fonte: Adaptado de BARTOSZECK (2006).

Nesse sentido, é essencial que sejam observadas as faixas etárias mais propícias às habilidades, visando a implementação de estratégias mais adequadas à necessidade e à condição do sujeito. Com base nisso, Peruzzolo e Costa (2015) elencam algumas estratégias a serem utilizadas nos períodos sensíveis, como observado:

A representação de entretenimentos e jogos que promovam a motivação e interesse da criança a participar de forma ativa; conter elementos de diferenciação que possam prender a atenção da criança durante o processo; possibilitar a

estimulação das áreas mais comprometidas da criança, utilizando-se das mais desenvolvidas a fim de tornar a intervenção mais completa possível; eliminação de fatores inibitórios que possam bloquear a estimulação programada (PERUZ-ZOLO; COSTA, 2015, p. 7).

Portanto, percebe-se que as atividades com características lúdicas, como os jogos, brincadeiras e músicas, possuem um grande potencial de estímulo no desenvolvimento do Sistema Nervoso e favorecem uma melhor aprendizagem, ressaltando ainda a importância da interação durante a realização dessas atividades.

Sendo assim, percebe-se que a neuroeducação ressalta as mudanças nas perspectivas sobre os modelos de aprendizagens atuais, de modo que já não se tem como aceita a teoria de que o conhecimento é alcançado de forma isolada, ou seja, depende da interação e de estímulos, de modo que a neuroeducação atesta tais afirmações por meio das pesquisas relacionadas ao funcionamento do cérebro durante o processo de aprendizagem.

Para que a aprendizagem ocorra devidamente, a prática utilizada pelo docente desempenha um papel relevante, uma vez que aprender é produzir novos conhecimentos com base no que já se tem construído socialmente pelas gerações anteriores. A produção de conhecimentos ocorre quando o sujeito organiza as informações recebidas, percebe e direciona tais informações e consegue, então, fazer a transposição dos conhecimentos adquiridos de uma situação para outra.

Dessa forma, é essencial que haja maior reconhecimento acerca da necessidade de se modificar as práticas pedagógicas, as quais devem, mais do que nunca, contemplar os princípios da neuroeducação, compreendendo o ser humano como bem mais do que mero receptor de conteúdos, mas como formador e construtor de conhecimentos.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa bibliográfica realizada captou 19 materiais que analisaram tanto a evolução como a implementação das neurociências no âmbito educacional. No que tange à relevância da neuroeducação, é unânime o entendimento de que as pesquisas, as intervenções e os conhecimentos advindos dessa área do saber vão de encontro às necessidades educacionais atuais, proporcionando mudanças em metodologias de ensino e favorecendo um ajuste na postura educacional, ao passo que considera as reações do cérebro durante o processo de construção do conhecimento.

O estudo identificou ainda que a neuroeducação tem potencial para transformar a visão do educador para com o estudante, principalmente no tocante as di-

ficuldades de aprendizagens, haja vista que a neuroeducação é capaz de fornecer prognósticos realistas acerca dos processos educacionais, e permitir traçar planejamentos e intervenções adequadas, visando o pleno desenvolvimento do estudante, focando não só em suas dificuldades, mas em suas potencialidades.

Ademais, as pesquisas evidenciam a necessidade de uma formação pedagógica que habilite o educador a conhecer os aspectos cognitivos e emocionais dos estudantes, pois somente com base nisso o mesmo conseguirá traçar estratégias que possam estimular o aprendizado, bem como quais recursos deverão ser utilizados no processo de aprendizagem.

Em síntese, como resultado da pesquisa apresenta-se as atividades com características lúdicas, como os jogos, brincadeiras e músicas que possuem um grande potencial de estímulo como proposta de intervenção que possibilitam ao educando uma aprendizagem significativa para potencializar sua capacidade individual e de forma diferenciada.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos estudos alcançados pode-se considerar que a Neurociência vem contribuir para uma atuação estratégica, a fim de potencializar os resultados do aprendizado e a relevância no desenvolvimento de estratégias que promovam capacidades cognitivas e emocionais dos estudantes, respeitando a forma como o cérebro funciona, fortalecendo sujeitos de acordo com as suas capacidades e limitações. E, nesse contexto, o professor pode criar estratégias para otimizar a aprendizagem, que é um processo essencial da vida.

A neuroeducação surgiu como sendo promissora na busca por prognósticos e implicações para uma aprendizagem mais eficiente e apresentar novos caminhos para o aprimoramento de práticas pedagógicas com base nos conhecimentos acerca das funcionalidades do cérebro, local onde o aprendizado ocorre.

É possível compreender que os avanços neurocientíficos trazem um leque de possibilidades, uma vez que leva em consideração aspectos que nem sempre são analisados quando da constatação de estudantes com dificuldades de aprendizagem, pois o comum é analisar somente fatores econômicos e sociais.

Sendo assim, é essencial que a pedagogia abrace as implicações que os avanços neurocientíficos têm a proporcionar, evidenciando a necessidade de seus conhecimentos serem ministrados ainda durante a formação do educador, para que o mes-

mo esteja apto a conhecer os estudantes e adequar da melhor forma as metodologias de ensino.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Paulo Estevão; PRADO, Paulo Sérgio. Psicologia e Neurociência cognitivas: Alguns avanços recentes e implicações para a educação. **Interação em Psicologia**, v. 2, n. 7, p. 73-80, 2003. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/3225>>. Acesso em: 14 set. 2021.

BARTOSZECK, Amauri Betini. Neurociência na educação. **Revista Eletrônica Faculdades Integradas Espírita**, v. 1, p. 1-6, 2006. Disponível em: <https://nead.ucs.br/pos_graduacao/Members/419745-30/artigo%20neurociencias%20e%20educacao.pdf>. Acesso em: 13 set. 2021.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**. Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80/2005. Disponível em: <<https://www.emtese.ufsc.br>>. Acesso em: 11 set. 2021.

CAMPOS, Anna Lucia. Neuroeducación: uniendolasneurociências y La educación em La búsqueda Del desarrollo humano. **La Educ@ción**, n. 143, 2010.

CAMPOS, Dinah Martins de Souza. **Psicologia da Aprendizagem**. 41. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

COSENZA, Ramon Moreira; GUERRA, Leonor Bezerra. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRESPI, Livia Regina Saiani. Neurociências e Educação: Interloquções entre o conhecimento científico, prática docente e formação de pedagogos. 2017. 58 f. **Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências)** – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2017. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/159515>>. Acesso em: 10 set. 2021.

FERNÁNDEZ, Alicia. **O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

FONSECA, Vitor da. **Cognição, neuropsicologia e aprendizagem: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009.

GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro; BORJA, Shirley Doveslei Bernardes. A Neurociência e a Educação e Distância: um Diálogo Necessário. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 9, n. 19, p. 87-102, mai./ago. 2016. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/5598>>. Acesso em: 13 set. 2021.

IZQUIERDO, Ivan Antonio. **Memória**. 2. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Artmed, 2014.

LEITE, Suelyde Fátima Brito de Souza Calabri. Neurociência: Um novo olhar educacional. In: **Neurociências em benefício da Educação!** 2012. Disponível em: <<http://>>

neuropsicopedagogianasaladeaula.blogspot.com/2012/09/neurociencia-um-novo-olhar-educacional.html>. Acesso em: 25 set. 2021.

MANES, Facundo. **Usar o cérebro**: Aprenda utilizar a máquina mais complexa do universo. Tradutora: Olga Cafalchio. São Paulo: Planeta, 2015.

NICOLA, Patrícia da Silva; NEVES, Sandra Garcia. As contribuições das neurociências ao processo de ensino-aprendizagem. In: VII CONCCEPAR: Congresso Científico da Região Centro-Ocidental do Paraná, 7, 2016, Campo Mourão. **Anais do VII CONCCEPAR: Congresso Científico da Região Centro-Ocidental do Paraná...** Campo Mourão: Grupo Integrado, 2016. Disponível em: <<http://conccepar.grupointegrado.br/resumo/ascontribuicoes-das-neurociencias-ao-processo-de-ensinoaprendizagem/480/1465>>. Acesso em: 11 set. 2021.

PERUZZOLO, Sandra Regina; COSTA, Gisele Maria Tonin. Estimulação precoce: contribuição na aprendizagem e no desenvolvimento de crianças com deficiência intelectual (di). **Revista de Educação do Ideau**, v. 10, n. 21, 2015. Disponível em: <http://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/246_1.pdf>. Acesso em: 14 set. 2021.

PUEBLA, Ricardo; TALMA, María Paz. Educación y neurociencias. La conexión que hace falta. **Estudios Pedagógicos**, v. 34, n. 2, p. 379-388, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052011000200023>. Acesso em: 13 set. 2021.

SILVA, Fiderisa; MORINO, Carlos Richard Ibañez. A importância das neurociências na formação de professores. **Momento**, v. 21, n. 1, p. 29-50, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/momento/article/view/2478>>. Acesso em: 12 set. 2021.

TOKUHAMA-ESPINOSA, Tracey Noel. The scientifically substantiated art of teaching: a study in the development of standards in the new academic field of neuroeducation (mind, brain, and education science). 2008. 625 f. Tese de Doutorado (Doctor of Philosophy), **Programa de Pós-Graduação em Educação**, Capella University, Mineápolis, Minesota, 2008. Disponível em: <<https://www.proquest.com/openview/117084b972c7dc99bbaed9aac35b8221/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>>. Acesso em: 1 set. 2021.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CAPÍTULO 22

ELEMENTOS DE UM AMBIENTE FAVORÁVEL À CRIATIVIDADE A PARTIR DE UM PROJETO DE INVESTIGAÇÃO NA ESCOLA

ELEMENTS OF A FAVORABLE ENVIRONMENT TO CREATIVITY FROM A SCHOOL RESEARCH PROJECT

Elienai dos Santos Lima¹
Cláudia Silva de Castro²
Maria Aldeli Silva Machado³
Damião Pedro Meira Filho⁴

DOI: 10.46898/rfb.9786558891581.22

1 Acadêmica do Curso de Especialização em Ensino de Ciências e Matemática do IFPA/Campus de Santarém. Santarém, Pará, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-6879-9926> E-mail: elinanai@bol.com.br

2 Docente da UFOPA/ Campus de Santarém. Santarém, Pará, Brasil. <https://orcid.org/0000-0003-0421-1094>, E-mail: claus@hotmail.com.br

3 Docente da SEDUC/PA. Santarém, Pará, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-1508-6594>, E-mail:aldelimachado506@gmail.com

4 Docente do IFPA Campus de Santarém. Santarém, Pará, Brasil. <https://orcid.org/0000-0003-0421-1094>, E-mail: damiao.meira@ifpa.edu.br

RESUMO

O objetivo deste trabalho é analisar os elementos de um ambiente favorável à criatividade, a partir de uma prática pedagógica baseada no ensino por investigação. A prática foi desenvolvida a partir de um projeto de extensão ligado ao grupo de Estudo e Pesquisa em Formação de Professores na Amazônia Paraense- FORMAZON, em parceria com uma escola pública da rede estadual de ensino em Santarém-PA, a qual visa o desenvolvimento da formação científica na educação básica. Foram investigados 8 participantes da experiência envolvidos na condução, acompanhamento e avaliação das atividades. Os dados foram coletados por meio de registros em caderno de campo, áudios e entrevista. A análise foi realizada conforme a abordagem qualitativa e método analítico de Yin (2016). Os elementos favoráveis à criatividade identificados foram expressos pelas categorias: autonomia e liberdade de expressão, trabalho colaborativo, autoconfiança, protagonismo, motivação, engajamento, incentivo à pesquisa e aplicação prática, conhecimento interdisciplinar. Os resultados apontam que o trabalho com projetos de ensino por investigação pode ser considerado como o caminho propício para a construção de um ambiente favorável à criatividade no contexto escolar.

Palavras-chave: criatividade; educação básica; projeto de investigação; práticas pedagógicas.

ABSTRACT

The objective of this work is to analyze the elements of an environment favorable to creativity, based on a pedagogical practice based on teaching by investigation. The practice was developed from an extension project linked to the Study and Research in Teacher Education group in the Paraense Amazon - FORMAZON, in partnership with a public school in the state education network in Santarém-PA, aimed at developing training science in basic education. Eight participants of the experience, who were involved in conducting, monitoring, and evaluating activities were investigated. Data were collected by means of field notebook records, audios, and interviews. The analysis was carried out according to a qualitative approach and analytical method by Yin (2016). The elements favorable to creativity were expressed by the categories: autonomy and freedom of expression, collaborative work, self-confidence, protagonism, motivation, engagement, the incentive to research and practical application and interdisciplinary knowledge. The results indicate that the work with teaching projects by investigation can be considered as the conducive way to build an environment favorable to creativity in the school context.

Keywords: creativity – basic education; creativity – research project; pedagogical practices.

1 INTRODUÇÃO

Vivemos um momento da história com características únicas, com mudanças intensas, marcado por muita instabilidade e de imprevisibilidade sociais, econômicas, ambientais, dentre outros. Com isso surgem inúmeros desafios ao processo de ensino e aprendizagem que possibilite aos estudantes resolverem problemas novos, tanto no âmbito profissional quanto no foro pessoal e social. É importante ressaltar que isso exige outras formas de pensar e agir. Neste contexto, o ensino que favoreça o desenvolvimento da criatividade pode contribuir para aprendizagens que sejam relevantes e apropriadas para lidar com a diversidade de problemas que têm emergido como desafios para a sociedade no âmbito mundial.

A criatividade é uma habilidade do ser humano que pode ser desenvolvida ou reprimida. O seu desenvolvimento pode acontecer na medida em que o ambiente ofereça condições ao pleno exercício do pensamento e estimulem o uso da imaginação. Esta é considerada como a capacidade de construir e/ou produzir algo inédito e original com um objetivo em vista. É proveniente da busca por uma solução inovadora. (OLIVEIRA, 2010).

O processo de ensinar e aprender que aprimore e incentive o progresso da habilidade imaginativa dos educandos, é aquele em que a criatividade esteja integrada para o desenvolvimento das práticas dos professores, tal qual consideramos ser parte do trabalho com projetos de investigação. As práticas de sala de aula nesta perspectiva visam promover não somente a aprendizagem de conceitos científicos, mas uma formação mais ampla voltada para o exercício da cidadania.

Neste sentido, as instituições escolares são continuamente desafiadas a aperfeiçoarem as suas ações educativas utilizando as diversas experiências dos estudantes para estabelecer a articulação entre o saber teórico e a sua aplicação prática nas diversas situações que fazem parte da vida no mundo atual. Desta forma, o desenvolvimento da criatividade torna-se um aspecto importante do processo de ensino e aprendizagem, sendo esta parte integrante da curiosidade intelectual, o que está previsto na proposta da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) conforme se apresenta em umas das competências gerais, a saber:

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver pro-

blemas e inventar soluções com base nos conhecimentos das diferentes áreas. (BRASIL, 2017, p. 18).

Para Oliveira e Pontes (2016), a criatividade surge como produto da interação entre o indivíduo e o meio em que vive e está associada ao talento e a capacidade do homem para encontrar respostas originais para seus problemas.

Diante disso, a presente pesquisa teve como questão de investigação: *De que modo uma atividade de ensino baseada em projeto de investigação contribui para a construção de um ambiente favorável ao desenvolvimento da criatividade?* A partir desta questão centramos a investigação em dois objetivos, a saber: i) analisar as características de um ambiente favorável à criatividade em uma atividade baseada no ensino por projeto de investigação em uma turma de 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública do município de Santarém-PA e ii) analisar a relevância das práticas baseadas em projetos de ensino por investigação para a constituição de um ambiente voltado para o desenvolvimento da criatividade na escola.

Para a investigação consideramos um conjunto de fatores relacionados ao conteúdo, ao conhecimento a ser trabalhado na atividade, tais como: a temática, os aspectos metodológicos da organização didática, incluindo as dinâmicas de desenvolvimento das atividades, os processos comunicativos que estiveram presentes nas interações entre os sujeitos participantes (alunos, professores, colaboradores e bolsistas), além dos aspectos relacionados às aprendizagens dos estudantes observados pelos participantes da experiência e da pesquisa.

2 A CRIATIVIDADE: CONCEITO E CARACTERÍSTICAS

A criatividade está relacionada aos processos de inventar, experimentar, crescer, correr riscos, quebrar regras, cometer erros e se divertir. Alencar e Fleith (2010) destacam que a criatividade é uma característica acompanhada de satisfação e prazer, e que contribui para o bem-estar do ser humano, promovendo sentimentos saudáveis. Isso demonstra que a inventividade é um caminho importante para se constituir a nossa identidade pessoal e profissional. Os autores apontam que é preciso resgatar o potencial criativo dos estudantes e que a escola tem um papel importante no desenvolvimento da criatividade.

Na educação científica a criatividade tem um caráter primordial, uma vez que é a partir de pensamentos gerados por meio da criatividade científica que são formulados novos conceitos, que vão desde os mais simples aos mais complexos. Explorar a criatividade dos sujeitos é considerado um caminho para promover novas

descobertas, e até mesmo a formulação de teorias capazes de revolucionar o mundo (OLIVEIRA; PONTES, 2016).

No contexto escolar, a criatividade tem relação direta com o trabalho docente, de modo que se deve utilizar de estratégias didáticas diferenciadas e inovadoras que agucem o interesse pelos conteúdos e projetos e despertem os processos criativos nos estudantes. De outro lado, vários estudos evidenciam uma visão limitada dos sujeitos do espaço escolar em termos da importância da construção de um ambiente estimulador da criatividade, que está ligado tanto ao indivíduo quanto ao ambiente onde ele está inserido. Neste contexto, o professor tem um papel-chave para estimular a criatividade por meio do aperfeiçoamento de práticas pedagógicas conduzidas de modo a contemplar os fatores que são favoráveis ao seu desenvolvimento (OLIVEIRA; ALENCAR, 2012).

A criatividade pode ser estimulada por meio dos processos criativos, que podem ser vistos como uma sequência de ações que as pessoas seguem com o objetivo de estimular a criatividade, envolvendo o planejamento das atividades com criatividade, esforço e inovação, assim como, a construção de um produto ou ideia com valor tanto para si como para a sociedade. Desenvolver processos criativos permite sair da rotina, estar sempre à frente, implementar novos hábitos, despertar habilidades para lidar com os desafios rotineiros, dentre outros.

Estimular a criatividade por meio dos processos criativos se dá na prática de hábitos diários que contribuem para que o ser humano se torne inovador. Tais processos possibilitam mobilizar o potencial criativo relacionado com a habilidade que cada indivíduo possui para desenvolver soluções com os recursos que possa encontrar em determinados ambientes. Este pode ser ampliado com o exercício constante à medida que nos deparamos com algum problema ou desafio que exige uma solução criativa e diferente. O potencial criador pode ser ampliado estimulando a curiosidade, explorando novas ideias e as colocando em prática. Além destes, a autoconfiança e a motivação também são consideradas fatores essenciais para o desenvolvimento do potencial criativo dos indivíduos.

3 AMBIENTE FAVORÁVEL À CRIATIVIDADE: FATORES RELACIONAIS

Uma das teorias recentes sobre a criatividade é a chamada “Teoria do investimento em criatividade” de Sternberg e Lubart (1996), a qual aponta que a criatividade está relacionada com seis fatores distintos e inter-relacionais que possibilitam

o seu desenvolvimento, sendo estes: *“inteligência, estilos intelectuais, conhecimento, personalidade, motivação e o contexto ambiental”* (OLIVEIRA, 2010, p. 84).

Alencar e Fleith (2003) consideram a criatividade como um fenômeno socio-cultural, que envolve uma rede de interações complexas entre os indivíduos e a sociedade. Oliveira (2010) aponta que o desenvolvimento da criatividade pode ser potencializado por diferentes fatores e pelo contexto, tais como: a família, a escola, o ambiente de trabalho, o contexto sociocultural e a saúde, sendo que estes fatores devem estar em harmonia.

O desenvolvimento e a expressão da criatividade estão fortemente relacionados ao contexto em que o sujeito está inserido, de modo que não dependem somente dos esforços deste (ALENCAR, 1995). Mudar as condições do ambiente é mais adequado para estimular a criatividade do que tentar fazer as pessoas pensarem de modo criativo (FLEITH; ALENCAR, 2005), ou seja, desenvolver o potencial criativo depende das condições internas do indivíduo, mas não ocorre sem que haja um ambiente estimulador, de modo que sem este, a *“sua criatividade nunca se manifestará”* (STERNBERG; LUBART, 1999, p. 11).

Para Oliveira e Pontes (2016), no âmbito do ensino de ciências, o estímulo à criatividade é considerado o ponto de partida para aguçar a curiosidade e desenvolver o instinto investigativo e inovador nos estudantes. Desse modo, estimular a criatividade dos estudantes é necessário para torná-los produtores de conhecimento, por meio da iniciação à pesquisa (OLIVEIRA; PONTES, 2016).

Para isso, o professor pode fazer uso de atividades diferenciadas, de novas metodologias de ensino que cativem e estimulem os estudantes a irem além de suas limitações (SAUCEDO; RANGEL; BEDIN, 2017). Portanto, tais atividades promovem um ambiente de interação entre professor/aluno, aluno/aluno, aluno/professor e enriquecem as relações e, conseqüentemente, contribuem para a aprendizagem e o desenvolvimento da criatividade em sala de aula.

Gontijo (2007) apresenta características que favorecem a criatividade no ambiente escolar, sendo estas relacionadas às atividades, a interação entre os envolvidos (professores e estudantes), ao processo de planejamento e a participação ativa dos estudantes nas escolhas e atividades. Para o autor, o professor pode adotar projetos colaborativos na sala de aula, como trabalhos em grupo em que os estudantes podem construir o seu próprio conhecimento de forma criativa e contextualizada. Neste ambiente, o aprendizado se torna mais atrativo, uma vez que envolve a participação dos educandos e dos educadores, possibilitando uma troca de experiências.

De acordo com Fleith e Alencar (2005) a criatividade se desenvolve num ambiente favorável ao desenvolvimento de motivações, atitudes e habilidades, um ambiente que encoraje e reconheça as ideias criativas do indivíduo. Oliveira e Nakano (2011) ressaltam que o ambiente criativo é marcado pelo contexto que favorece o desenvolvimento do potencial criativo, o qual deve ser estimulante e significativo.

Conforme Oliveira e Alencar, o ambiente que contribui para o desenvolvimento da criatividade deve ser “estimulador da participação individual e coletiva” (OLIVEIRA; ALENCAR, 2012, p. 545), no qual estejam presentes “momentos privilegiados de interação entre os sujeitos, com trocas de experiências e de soluções de problemas” (OLIVEIRA; ALENCAR, 2012, p. 545). Nesta perspectiva, Oliveira e Pontes afirmam que promover a criatividade envolve a realização de atividades diversificadas “que despertem a curiosidade e interesse dos estudantes a buscar pensamentos criativos e tornarem-se independente, investigativos e críticos” (OLIVEIRA; PONTES, 2016, p. 66).

Ao apresentar as características de um clima de sala de aula favoráveis à criatividade, Fleith (2001) apresenta três conjuntos de fatores, sendo estes: o comportamento do professor em sala de aula, as estratégias de ensino e as atividades. As estratégias que o professor pode fazer uso na sua prática de sala de aula estão fortemente ligadas às dinâmicas de interação e valorização da participação dos estudantes no processo de ensinar e aprender, o que reflete a importância do papel do professor no processo de condução das práticas para que as aulas se tornem um ambiente favorável ao desenvolvimento da criatividade (FLEITH, 2002). O conjunto de estratégias apresentadas por Fleith são:

- (a) Dar ao aluno oportunidades de escolha [...];
- (b) ajudar ao aluno a lidar com o erro [...];
- (c) valorizar produtos e ideias criativas;
- (d) prover oportunidades para que o aluno se conscientize do seu potencial criativo [...];
- (e) cultivar o senso de humor na sala de aula [...];
- (f) apresentar indivíduos criativos como modelos [...];
- (g) ser acessível ao aluno fora de sala de aula [...];
- (h) ressaltar os pontos fortes do aluno [...];
- (i) prover oportunidades para o aluno obter conhecimento pessoal acerca das suas habilidades, interesses e estilos de aprendizagem [...];
- (j) fornecer ao aluno feedback informativo sobre o seu desempenho [...];
- (l) expor o aluno a diversas áreas do conhecimento, estilos de ensino e formas de avaliação [...];
- (m) encorajar o aluno a registrar suas ideias [...];
- (n) compartilhar experiências pessoais relacionadas ao conteúdo ministrado [...];
- (o) criar um espaço para a divulgação do trabalho do aluno no contexto escolar e extra-escolar [...];
- e (p) considerar os comentários e sugestões dos alunos (FLEITH, 2002, p. 34).

A criatividade também é considerada um processo complexo da subjetividade humana, na sua condição de subjetividade social que se expressa na produção de “algo” que é considerado ao mesmo tempo “novo” e “valioso” em um determinado campo de ação humana (MITJÁNS MARTINEZ, 2001). A expressão da criatividade

no trabalho pedagógico está relacionada com aquilo que representa algum tipo de novidade e resulta de certa forma valiosa para a aprendizagem e desenvolvimento do estudante. Para desenvolver a criatividade é necessário introduzir modificações em um conjunto de aspectos sendo estes:

A forma de trabalhar com os estudantes a formulação e seleção dos objetivos de aprendizagem; A seleção e organização dos conteúdos de ensino e das habilidades e competências a serem desenvolvidas; As estratégias e métodos de ensino; A organização do processo docente; A natureza das tarefas a serem realizadas em classe ou extra-classe e as orientações para a leitura; O sistema de avaliação e auto-avaliação da aprendizagem; As relações professor-aluno e o clima comunicativo-emocional que caracteriza a sala de aula e a instituição escolar no seu conjunto (MITJÁNS MARTINEZ, 2001, p. 72).

A criatividade no trabalho pedagógico não é apenas importante para o objetivo central da aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, mas também para o próprio professor, para o seu bem-estar emocional e o seu desenvolvimento. A criatividade não é um processo intrapsíquico, como não o é a subjetividade na concepção assumida. Assim, participam da construção do ambiente favorável à criatividade no trabalho pedagógico tanto as configurações subjetivas do espaço escolar como outros espaços sociais vinculados a ele (MITJÁNS MARTINEZ, 2001). O estudo de Lubart (2007) aponta como características relacionadas aos professores que promovem práticas favoráveis à criatividade:

Encorajavam a aprendizagem independente, desenvolviam um ensino em cooperação, motivavam os estudantes a aprender os fatos a fim de adquirir as bases sólidas para o pensamento divergente, encorajavam o pensamento flexível, evitavam julgar as ideias dos estudantes antes que elas não tivessem sido consideradas, favoreciam a autoavaliação das ideias, ouviam seriamente as questões e sugestões dos estudantes, ofereciam as oportunidades de trabalho com uma grande diversidade de material e de condições variadas (LUBART, 2002, p. 14).

Neste sentido, Padilha afirma que:

O professor comprometido com o desenvolvimento da criatividade de seus alunos é mais flexível, estabelece uma relação positiva com seus alunos, estimula o questionamento em sala de aula, apresenta senso de humor, passa mais tempo com os alunos do que o necessário, interage com o aluno fora de sala de aula, compartilha experiências pessoais relacionadas ao conteúdo ministrado e apresenta informações significativas, atualizadas e conectadas entre si (PADILHA, 2014, p. 38).

Diante disso, consideramos que é imprescindível que o professor busque promover práticas que possibilitem desenvolver o pensamento criativo para que os estudantes sejam capazes de observar e analisar o mundo com uma visão crítica, o que implica em criar um ambiente agradável, estimulador e significativo para o desenvolvimento criativo dos estudantes (FLEITH; ALENCAR, 2005).

4 METODOLOGIA

O presente estudo trata-se de uma investigação qualitativa, pois consideramos ser adequada para a construção de conhecimento sobre o tema a partir da perspectiva dos participantes da pesquisa. A investigação qualitativa procura coletar, integrar e apresentar os dados das fontes de evidências, além de apresentar credibilidade e confiabilidade em suas interpretações (YIN, 2016, p. 25).

Para iniciar o estudo, a pesquisadora integrou-se no Grupo de Pesquisa: Formação de Professores na Amazônia Paraense (FORMAZON) e nas ações de um projeto de extensão realizado em parceria e colaboração com escolas da rede pública em Santarém-PA. Com isso, passou a observar-se e a integrar-se nas atividades do grupo que antecederam a prática investigada, o que contribuiu para a inserção nas atividades de campo, uma vez que se deve buscar estabelecer e manter relações genuínas com outras pessoas e ser capaz de dialogar confortavelmente com elas (YIN, 2016). A partir dessa integração foi realizada a observação participante, dado o envolvimento nas atividades desenvolvidas pelo grupo.

Foram investigados oito colaboradores de uma atividade baseada em projeto de ensino por investigação para Feira de Ciências, realizada em uma escola pública da rede estadual de ensino envolvendo uma turma de 9º ano do ensino fundamental do segundo semestre de 2019. Os colaboradores que participaram das atividades eram orientadores, bolsistas, avaliadores, pesquisadora e professora da disciplina de ciências da turma.

No período que antecedeu a realização da atividade, estivemos inseridos como participantes de outras atividades pedagógicas voltadas para a Feiras de Ciências da escola por meio de ciclos de modelagem matemática, desde o primeiro semestre de 2019. Tais ciclos consistiram em uma fase preparatória para a prática com projeto de ensino por investigação, cuja análise dos elementos relacionados ao ambiente favorável ao desenvolvimento da criatividade trazemos neste estudo.

A atividade pedagógica baseada na proposta de projeto de ensino por investigação foi desenvolvida a partir do tema: “A radiação ultravioleta”, com uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, a qual foi desenvolvida entre setembro e novembro de 2019. As atividades foram conduzidas por uma professora-orientadora do Grupo Formazon com a participação professora-colaboradora da escola – responsável pela disciplina de Ciências na turma em questão – dos bolsistas e colaboradores, membros do Grupo Formazon.

No decorrer das atividades do projeto na turma, participamos durante o período das aulas que faziam parte da atividade pedagógica, de atividades de orientação dos estudantes e da socialização em eventos. Os resultados do projeto foram apresentados em três eventos: a Feira de Ciências realizada na escola no dia 01 de novembro de 2019, a participação na II Feira de Ciências e Tecnologias Educacionais da Mesorregião do Baixo Amazonas Pará (II FECITBA) realizada no dia de 12 a 14 de novembro de 2019 e o Circuito de integração universidade-escola realizado no dia 14 com a visita da caravana do evento na escola, nos quais estivemos acompanhando as apresentações dos trabalhos desenvolvidos.

Foi realizada uma observação-participante que ocorreu de setembro a novembro de 2019, período da realização da atividade. Os instrumentos de coleta utilizados foram: a gravação de áudios dos encontros, diário de campo e uma entrevista semi-estruturada. Yin (2016, p. 148) afirma que a entrevista semi-estruturada pode ocorrer entre o pesquisador e um grupo de pessoas, e não apenas com uma pessoa, portanto, o entrevistador e os entrevistados ficaram à vontade para dialogar. De acordo com Gerhardt et al (2009, p. 72), esta consiste em “uma técnica de interação social, uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca obter dados, e a outra se apresenta como fonte de informação”.

Para a escolha dos entrevistados levamos em consideração a participação como orientador, colaborador, avaliador e/ou bolsistas, os aspectos relacionados ao desenvolvimento do projeto, sobretudo, a interação mais expressiva ao longo das atividades que possibilitassem evidenciar o desenvolvimento da criatividade por parte dos estudantes. A entrevista foi baseada em duas questões norteadoras (roteiro prévio) sobre o foco temático da investigação, para que os entrevistados pudessem relatar a experiência vivenciada com a prática e sua relação com o desenvolvimento da criatividade, sendo estas:

***Pergunta norteadora 1:** Considerando o projeto de ensino por investigação com base no tema Radiação ultravioleta de que você participou como (orientador, colaborador, avaliador, etc.) relate os aspectos do desenvolvimento do projeto que você considera que contribuíram para o desenvolvimento da criatividade por parte dos estudantes.*

***Questão norteadora 2:** Com base em seu contato e/ou participação na atividade do projeto Radiação ultravioleta desenvolvido com a turma de 9º ano, relate o que considera mais significativo, em termos da expressão do desenvolvimento da criatividade por parte dos estudantes. Cite exemplos e situações para justificar.*

As análises foram realizadas considerando os elementos dos relatos das experiências dos participantes obtidos com a entrevista, bem como, a análise dos diários de campo e dos áudios. Ao utilizar e cruzar diferentes técnicas de recolha de dados, foi possível obter recortes do percurso e momentos de realização da prática, além da análise geral dos participantes após os percursos vivenciados.

Na interpretação dos dados foi utilizada a abordagem qualitativa e descritiva com o intuito de registrar as interpretações das falas e obter elementos das diferentes perspectivas dos participantes sobre o tema abordado. A análise foi realizada utilizando o esquema desenvolvido por Yin (2016, p. 183) para as etapas das análises, sendo estas: *a) compilar, b) decompor, c) recompor (e arranjar), d) interpretar, e) concluir*, cujo detalhamento está apresentado no quadro a seguir:

Quadro 1 - Descrição das etapas da análise

Etapas	Detalhamento
<i>a) Compilar:</i> organização dos registros de campo.	Os dados foram coletados em diferentes fontes: diário de campo, gravação de áudios e entrevista. Foi realizado a codificação dos participantes e realizada a análise dos dados das fontes separadamente e depois feito uma comparação, e, verificou-se que havia semelhança em alguns elementos.
<i>b) Decompor:</i> organização dos dados compilados em fragmentos ou elementos menores.	Identificação dos elementos semelhantes relacionados aos objetivos da pesquisa, que levavam ao mesmo entendimento, os quais foram agrupados em categorias iniciais.
<i>c) Recompor (e arranjar)</i> Rearranjos e recombinações das categorias iniciais.	Após ordenar as categorias iniciais, verificamos novas semelhanças, realizamos um reagrupamento gerando novas categorias organizada dos elementos mais indicados para os menos indicados.
<i>d) Interpretar:</i> elaboração de uma nova narrativa.	Elaboração de texto explicativo com a categorização organizada e as interpretações das falas, buscando estabelecer relações com o referencial teórico.
<i>e) Concluir:</i> extração de conclusões de todo o estudo, relacionadas à interpretação na quarta fase e, por meio dela, a todas as outras fases do ciclo.	De acordo com análise dos dados obtidos com os participantes da prática pedagógica apresentamos a síntese dos elementos do ambiente que favoreceram o desenvolvimento da criatividade, tomando como base a questão norteadora e os objetivos da pesquisa.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Desse processo resultaram as categorias que expressam o que foi alcançado quanto aos objetivos da pesquisa, cujo processo de interpretação foi construído na relação com os elementos do quadro teórico adotado na análise, conforme apresentação e discussão que se segue.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise dos resultados a partir dos registros da coleta de dados, teve como base a seguinte questão de investigação: *De que modo uma atividade de ensino baseada em projeto de investigação contribui para a construção de um ambiente favorável ao desenvolvimento da criatividade?* A partir desta questão foi possível organizar como elementos relacionados ao ambiente favorável à criatividade as seguintes categorias: *autonomia e liberdade de expressão, trabalho colaborativo, autoconfiança, protagonismo, motivação, engajamento, incentivo à pesquisa e aplicação prática, conhecimento interdisci-*

plinar, cujo detalhamento dos referidos significados estão apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 2 - Descrição dos significados das categorias construídas

Categorias	Significados
<i>Autonomia e Liberdade de expressão</i>	Está relacionada a oportunidade ao aluno de escolher e desenvolver temas que lhe interessam, ou seja, ter a liberdade para tomar decisões, o que permite o exercício do pensar, expressar e desenvolver ideias, fazer escolhas.
<i>Trabalho colaborativo</i>	Refere-se ao trabalho conjuntamente com os estudantes visando o mesmo objetivo, estabelecendo relações como a discussão entre os alunos/alunos, alunos/colaboradores, colaboradores/colaboradores, além da realização de atividades em grupo.
<i>Autoconfiança</i>	Diz respeito à segurança e à competência para realizar aquilo que foi proposto pelos estudantes. A equipe passou a confiança que eles necessitavam, assim conseguiram alcançar com êxito o objetivo proposto com a realização das atividades do projeto.
<i>Protagonismo</i>	Relacionado ao papel dos estudantes colocado como central em todas as etapas do processo educativo e isso permitiu que eles tivessem um papel ativo na construção do seu conhecimento e de sua aprendizagem.
<i>Motivação</i>	Evidenciada na oportunidade dada aos alunos e incentivo a buscar novas experiências, além do apoio emocional e encorajamento para apresentarem e defenderem suas ideias.
<i>Engajamento</i>	Relacionado ao envolvimento dos alunos nas atividades ao longo do projeto, produzindo assim discussões e conduzindo a argumentação sobre pontos de vistas diferentes.
<i>Incentivo a pesquisa e a aplicação prática</i>	Refere-se a possibilidade de o aluno descobrir um mundo diferente, exercitar a curiosidades por meio de pesquisas diversas, colocar em prática as teorias e conceitos estudados por meio do processo da pesquisa, apoio dos colaboradores na orientação e na busca de informações, organização de atividades de campo, coleta e sistematização de dados e apresentação dos resultados.
<i>Conhecimento interdisciplinar</i>	Integra o uso de conhecimentos de outras disciplinas relacionando ao tema proposto visando o seu aprofundamento.

Fonte: Dados da Pesquisa, 2019.

Com intuito de possibilitar uma melhor discussão dos resultados alcançados, discutiremos as categorias separadamente, a partir da mais indicada para a menos indicada. É importante salientar que um mesmo sujeito da pesquisa pode contemplar mais de uma categoria, conforme indica o quadro a seguir:

Quadro 3 - Indicações das categorias pelos participantes da pesquisa

CATEGORIAS	PARTICIPANTES
<i>Trabalho colaborativo</i>	C1, P1, P2, P4, P5, P6
<i>Autonomia e liberdade de expressão</i>	P6, C3, P4
<i>Protagonismo</i>	P1, P2, P6
<i>Motivação</i>	P1, P2, C3
<i>Conhecimento interdisciplinar</i>	P1, P5, P6
<i>Engajamento</i>	P4, C1
<i>Autoconfiança</i>	P4, P6
<i>Incentivo à pesquisa e à aplicação prática</i>	C3

Fonte: Dados da Pesquisa, 2019.

A categoria *Trabalho colaborativo* foi a mais indicada pelos participantes, o que aponta para a importância do trabalho coletivo que estabelece um ambiente de múltiplas relações e interações entre os participantes. Tais interações permitiram que os alunos discutissem sobre a melhor maneira para a realização das atividades em grupo, tornando o ambiente mais favorável para a exposição das ideias, e com isso se tornasse mais prazerosa pela integração entre os estudantes como observamos no que afirma P4:

Outro ponto que fez com que eles despertassem a criatividade deles foi até mesmo, dar tópicos e dividir em grupos, e eles trabalharem com pessoas que eles tinham mais intimidade. O grupo das meninas das doenças, elas trabalharem juntas...elas já eram um grupo que tinha mais afinidade...Então elas já sabem o método delas trabalharem e desta forma acho que elas se sentiam mais à vontade, [...] estou falando assim de um grupo somente, mas acredito que: trabalha com quem você tem mais afinidade dar essa liberdade de colocar o que você tem vontade de expressar...(P4).

A esse respeito Oliveira e Alencar (2012) mencionam que a criatividade se expressa em um ambiente de aprendizagem estimulador da participação individual e coletiva que proporciona momentos privilegiados de interação entre os sujeitos, com trocas de experiências e de soluções de problemas, capazes de favorecer o desenvolvimento do potencial criador. A criatividade no âmbito coletivo se refere à potencialidade criativa que é manifestada em grupos, “o que requer dos sujeitos a capacidade de saber ouvir, de agir com outras pessoas” (QUADROS, 2014, p. 34).

A categoria *autonomia e liberdade de expressão*, indicada pelos participantes reflete a importância da oportunidade de o estudante escolher e desenvolver temas que lhe interessam, o que o torna independente e livre para expressar e desenvolver as suas ideias. Nestes termos, P4 e P6 expressaram:

Eles tiveram autonomia para definir o que eles queriam pesquisar e qual parte do assunto eles iriam ter mais domínio para falar. (P4).

.... então foi importante dá essa liberdade para eles de trabalharem os pontos que eles mais gostavam, eles criaram as perguntas de investigação, eles puxaram o assunto para si mesmo. (P6).

O espaço de *autonomia e liberdade* propiciado aos estudantes corrobora, conforme Silva (2011), para que a criatividade se desenvolva em um ambiente que oportunize aos alunos momentos para se expressar, formular ideias, ter atitude, desenvolver conceitos, autonomia e curiosidade. Nesta perspectiva Quadros (2014) também afirma que:

A escola deverá lançar os problemas a serem compartilhados e resolvidos pelos educandos, dando-lhes liberdade de expressão, recursos e apoio para a resolução do problema e encorajamento. Deixar que os educandos possam resolver problemas do processo educativo no interior da escola resulta no exercício do seu potencial criativo (QUADROS, 2014, p. 19).

Na categoria *Conhecimento interdisciplinar*, indicada pelos participantes P1, P5 e P6, observamos que fazer uso de conhecimentos de outras disciplinas e relacionar com o tema fez a diferença para cultivar o interesse dos alunos, o que contribuiu para expressar a criatividade no momento da apresentação, conforme expressa P5:

... desde o início vários aspectos foram sendo destacados por eles como a equipe do protetor solar. Foi uma coisa que veio delas, elas pesquisaram..., descobriram vários tipos de protetores solares e as suas diferenças [relacionadas a aspectos físicos e químicos] e o que elas pensaram: "Poxa acho que é legal a gente dá uma amostra para o pessoal...acho que isso vai chamar a atenção" ... achei isso bem criativo. (P5)

a equipe das doenças também desde do início elas estavam pesquisando, entendendo como era que ocorria isso, e... o momento que eu acho que foi onde houve mais criatividade dos alunos foi na hora das apresentações que foi bastante expressivo, a equipe do protetor solar e a equipe dos cuidados, das formas de proteção. (P5)

A possibilidade de os estudantes explorarem diferentes conhecimentos, e diversas formas de organização do material de apresentação aponta para o que defende Csikszentmihalyi (1996) que considera ser mais fácil estimular a criatividade mudando as condições do ambiente do que tentando fazer as pessoas pensarem criativamente.

A *Motivação* foi indicada pelos participantes P6 e C3, para quem o apoio emocional e o encorajamento para apresentarem e defenderem as suas ideias propiciou a oportunidade e o incentivo para os alunos buscarem novas formas de aprender, problematizando, pesquisando, produzindo, como afirmam:

Aqui nessa turma...aqui, cara, foi diferente, porque vocês (alunos) construíram tudo, vocês estão produzindo tudo. Vocês estão correndo atrás das pesquisas, a ideia surgiu de vocês, a gente (colaboradores) só disse tá, vamos fazer sobre radiação solar ou radiação ultravioleta, vocês decidem. (P6)

Não consigo pensar em outra coisa que não seja desenvolver o questionamento nos alunos de forma aplicada. Fazer com que os alunos possam ter dúvidas e colocar questões problematizadoras com os alunos para que eles venham ter dúvidas. (C3)

Neste sentido, Amabile (2001) reforça que um ambiente social favorável a criatividade é estimulante, favorece o desenvolvimento de motivações, atitudes e habilidades, ou seja, é aquele em que o aprendiz se sinta seguro e ao mesmo tempo desafiado. Trata-se de um ambiente que permita ele expor seus medos, anseios, sua fantasia, sua realidade, seus questionamentos, tal como observamos nos relatos dos participantes.

Quadros também ressalta a importância de o professor "criar um ambiente de sala de aula que ofereça segurança e estimule constantemente a criatividade" (QUADROS, 2014, p. 14) por meio de "atividades que conotem segurança, o que além de os capacitar a continuar criando sempre, fará com que os alunos sintam segurança e equilíbrio em suas ações" (QUADROS, 2014, p. 14).

Na categoria *Protagonismo* indicada pelos participantes P1, P2 e P6, observamos que os alunos foram colocados no centro de todas as etapas do processo educativo, e, isso permitiu que eles tivessem um papel ativo na construção de seus conhecimentos, de suas aprendizagens, como expressa P6:

O que foi proposto para eles (alunos) foi totalmente diferente [...] eles tinham que participar, eles tinham que falar e muitas das vezes eles tinham que falar até mais do que a gente, porque eles tinham que conhecer o assunto [...], a gente só estava orientando e eles tinham que dominar o assunto para poder explicar [...] Então esse modo de ensino onde o aluno acaba participando mais, sendo o sujeito conhecedor, o protagonista conhecedor do assunto, então eu acho que acaba elevando a criatividade deles, ah, eu sei determinado assunto, é... eu vou pesquisar para saber cada vez mais, é...eles acabam fazendo outras perguntas, eles acabam indagando eles mesmos. (P6)

Nesta perspectiva, Oliveira e Pontes (2016) destaca a necessidade de tornar os estudantes em produtores no processo de aprender, ou seja, participantes como criadores e construtores de ideias, de novos conhecimentos, e o professor assume o papel de orientador e mediador. Com isso, os estudantes são colocados no centro de todas as etapas do processo educativo, permitindo que eles tenham um papel ativo, sendo, portanto, os protagonistas. Quadros também defende que levar os estudantes a tomarem para si

a tarefa de construção do seu conhecimento, proporciona a estes a apreensão, por si mesmos, de novos conhecimentos e habilidades, tornando-se capazes de enfrentar situações diferentes dentro de contextos diversificados, estando melhor preparados para adaptar-se às mudanças culturais, tecnológicas e profissionais do nosso tempo. (QUADROS, 2014, p. 19).

Na categoria *Autoconfiança* indicada pelos participantes P4 e P6 aponta para o fato de os estudantes terem adquirido segurança, competência para realizar aquilo que foi proposto, o que se refletiu no nível de participação e comunicação sobre o trabalho desenvolvido. A equipe passou a confiança que eles necessitavam, assim conseguiram alcançar o objetivo almejado no projeto, como afirma P6:

Então, essa autonomia que foi dada pra eles, levou eles a terem segurança daquilo que eles queriam apresentar daquilo que eles queriam falar e isso foi muito importante para o desenvolvimento cognitivo deles, porque quem acompanhou o trabalho do início ao fim, pode perceber que no início eles tinham vergonha de perguntar, tinham vergonha de indagar, faziam outras coisas para chamar atenção para fugir do assunto do projeto, e, quando terminou o projeto não...eles falavam sobre o projeto, pensavam no projeto, eles tinham autonomia e conhecimento para falar sobre o projeto... (P6)

Os aspectos evidenciados pelos participantes se aproximam das ideias de Fleith e Alencar (2005) que apontam que um ambiente estimulador e significativo possibilita ao aluno sentir-se seguro. Neste sentido, Quadros também afirma que se os estudantes tiverem inseridos em um “processo educacional que estimule a criação e a inovação” (QUADROS, 2014, p. 19), estes serão marcados “pela autoconfiança, pela iniciativa, pela independência de pensamento e ação, pela persistência, pela coragem para correr riscos e habilidades para resolver novos problemas” (QUA-

DROS, 2014, p. 19). Já a categoria *Engajamento* retrata o envolvimento dos alunos nas atividades, produzindo discussões e conduzindo a argumentação sobre pontos de vistas diferentes.

Que considero o mais significativo para promover a criatividade do estudante a partir do contato com a experiência, foi justamente levá-los a identificar situações problemática relacionadas ao tema, [...] promover essa reflexão, esse exercício de levá-los a buscar, a conduzir, a auxiliá-los. (C1)

O *Engajamento* observado apresenta relação com o que Gontijo (2007) aborda sobre a relação entre a criatividade e a realização de atividades centradas nos interesses dos estudantes e na exposição de várias estratégias de aprendizagem, permitindo aos estudantes escolher a sua própria estratégia e a participação ativa nas atividades propostas, tal como foi observado ao longo do projeto.

A categoria *Incentivo à pesquisa e aplicação prática* é evidenciada na possibilidade dada aos estudantes de descobrir um mundo diferente, realizar pesquisas partindo de suas curiosidades, processo este em que os colaboradores tiveram um papel importante, orientando-os na busca de informações, na realização da pesquisa de campo, relacionando o conteúdo estudado com a situação prática, do contexto social e dos sujeitos e ambientes no qual estão inseridos, tal como aponta C3:

...trazer questões norteadoras, questões que pudessem colocar o aluno em uma condição de pensante, fazê-lo é...de alguma forma estimular ele (aluno) a pensar para responder uma ideia, [...], e a pensar assim... como resolver essa ideia que é mais no sentido metodológico. (C3)

...estabelecer uma associação no convívio social ou no convívio territorial relacionado ao ambiente que esse aluno vive, relacionado ao contexto familiar, esses pontos são definidos de acordo com a necessidade e com a temática relacionada ao trabalho, [...] tentar associar deixando com que esse aluno consiga perceber o sentido daquele conteúdo científico no seu meio social (C3).

A relação entre o processo de pesquisa e a criatividade é apontado por Oliveira e Pontes (2016) como o estímulo necessário para aguçar a curiosidade, desenvolver o instinto investigativo e inovador, o qual foi trabalhado na condução da atividade de modo contínuo. Nesta perspectiva, Quadros afirma que quando o professor assume a “postura de estimulador da aprendizagem” (QUADROS, 2014, p. 14) contribui para que os alunos “pensem, inovem suas ideias e ainda desenvolvam e aprimorem seus pontos de vista, façam escolhas e principalmente, valorizem tudo aquilo que for criativo” (QUADROS, 2014, p. 14).

O desenvolvimento da criatividade depende das mudanças adotadas pelo professor em sala de aula e nos demais espaços utilizados para desenvolver a sua prática, sobretudo, no que se refere as atividades desenvolvidas, priorizando aquelas que há troca de experiência e a interação entre os envolvidos, o que é potencializado quando este “permite que seus alunos criem seus próprios projetos, de maneira que

estimulem o questionamento” (QUADROS, 2014, p. 14) e o tempo para o exercício do pensar e se desenvolver criativamente.

A partir da análise realizada concordamos com Quadros (2014, p. 18) que defende que a escola pode contribuir significativamente com o desenvolvimento da criatividade que esta seja não só aprendida, mas sim, praticada, a fim de promover a educação necessária para transformar os educandos em cidadãos capazes de enfrentar os desafios de uma sociedade em constante mudança, o que depende da construção de novas práticas, sendo um dos caminhos a serem considerados os trabalhos com os projetos de ensino por investigação um dos caminhos possíveis neste processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada evidenciou que a prática baseada no ensino por investigação, revelou-se um ambiente estimulante para o desenvolvimento da criatividade, uma vez que proporcionou aos estudantes a possibilidade de expressarem o seu potencial criador por meio das diferentes atividades que foram sendo desenvolvidas ao longo da realização do projeto. Foi possível constatar o envolvimento dos estudantes com as questões científicas, melhorando significativamente as suas posturas.

A liberdade concedida nas decisões relacionadas às ações do processo de investigação do tema trabalhado, e construção coletiva decorrente trabalho de grupo, além das possibilidades que emergem da interação com os pares, se revelaram como aspectos centrais para promover um ambiente favorável à criatividade no âmbito da prática investigada. Assim, consideramos que o ensino por meio dos projetos de investigação contribuiu para o aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem por promover um ambiente favorável ao desenvolvimento da criatividade na sala de aula.

Não obstante ao fato de que os discentes estejam vivenciando uma fase de maturação das suas competências comportamentais, intelectuais e cognitivas, o trabalho de grupo bem como as possibilidades geradas por meio da interação com os pares, promoveu expressivo desenvolvimento e evolução de sua criatividade, permitindo entendermos e inferirmos que o projeto desenvolvido contribuiu significativamente para o aperfeiçoamento e otimização dos processos de ensino e aprendizagem favoráveis à criatividade.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M. L. S. **Criatividade: múltiplas perspectivas**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1995.

ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. Contribuições teóricas recentes ao estudo da criatividade. **Psicologia: Teoria e Pesquisa** Jan-Abr 2003, Vol. 19 n. 1, pp. 001-008, 2003.

ALENCAR, E.M.L.S., FLEITH, D.S. Criatividade na educação superior. Avaliação, 15, 201-206. AMABILE, T. M. Beyond talent: John Irving and the passionate craft of creativity. **American Psychologist**, v. 56, n. 4, p. 333-336, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretária de Educação Profissional e Tecnológica. Base Comum Curricular, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/201802/bncc0dez-site.pdf>. Acesso: 7 jul. 2019.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **Creativity: flow and the psychology of discovery and invention**. New York: HarperCollins, 1996.

FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. S. Escala sobre o clima para criatividade em sala de aula. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 21, n. 1, p. 85-91, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ptp/v21n1/a12v21n1>. Acesso em: 20 set. 2019.

FLEITH; D.S. Criatividade: Novos conceitos e ideias, aplicabilidade à educação. **Cadernos: Educação Especial**, v. 17, p. 55-61, 2001.

FLEITH. D. S. Ambientes educacionais que promovem a criatividade e a excelência. **Sobredotação**, v. 3, n. 1, p. 27-39, 2002.

GERHARDT, T. E. et al. Estrutura do projeto de pesquisa. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/52806>. Acesso em: 10 set. 2020.

GONTIJO, C. H. Criatividade em matemática: identificação e promoção de talentos criativos. **Educação (UFSM)**, v. 32, n. 2, p. 481-494, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/687>. Acesso em: 31 ago. 2019.

LUBART, T. **Psicologia da criatividade**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. La interrelación entre investigación psicológica y práctica educativa: um análisis crítico a partir del campo de la creatividad. (p.87-112). Em Z. del Prette (Org.). **Psicologia educacional: saúde e qualidade de vida**. Campinas: Alínea, 2001.

OLIVEIRA, E. B. P.; ALENCAR, E. M. L. S. Importância da criatividade na escola e no trabalho docente segundo coordenadores pedagógicos. **Estudo de Psicologia (Campinas)**, v. 29, n. 4, p. 541-552, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/estpsi/v29n4/v29n4a09.pdf>. Acesso em: 7 Jan. 2020.

OLIVEIRA, G. P.; PONTES, M. V. Ensino de Ciências e Criatividade: Um Caminho para a Educação Científica. **Areté - Revista Amazônica de Ensino de Ciências**. v.

9, n. 20, p. 61-66, 2016. Disponível em: <http://periodicos.uea.edu.br/index.php/arete/article/view/246>. Acesso em: 22 de nov. 2019.

OLIVEIRA, M. A.; NAKANO, T. C. Revisão de pesquisas sobre criatividade e resiliência. **Temas em Psicologia**, v. 19, n. 2, p.467-479, 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v19n2/v19n2a10.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2019.

OLIVEIRA, Z. M. F. Fatores influentes no desenvolvimento do potencial criativo. **Estudo de Psicologia (Campinas)**, v. 27, n.1, p. 83-92, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/estpsi/v27n1/v27n1a10.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2019.

PADILHA, Regina Célia Habib Wipieski. **Criatividade no ambiente escolar**. Guarapuava: UAB, Unicentro, Paraná, 2014. Disponível em: <http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/handle/123456789/975>. Acesso em: 28 nov. 2019

QUADROS, Sheila Fabiana de. **Criatividade no ambiente escolar**. Paraná: Unicentro, 2014. Disponível em: <http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/123456789/979/5/Criatividade%20no%20ambiente%20escolar.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2020.

SAUCEDO, C. S.; RANGEL, F. Z; BEDIN, E. **Criatividade no Ensino de Ciências sobre a temática solos: uma proposta didática Pibidiana**. FURG. 2017.

SILVA, M. H. F. M. **A formação e o papel do aluno em sala de aula na atualidade**. 2011. 57 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

STERNBERG, R. J. LUBART, T. I. Investing in creativity. **American Psychologist**, v. 51, n. 7, p. 677-688, 1996. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0003-066X.51.7.677>. Acesso em: 5 jun. 2019.

STERNBERG, R. J.; LUBART, T. I. The concept of creativity: prospects and paradigms. In: STERNBERG, R. J. (Org.). **Handbook of Creativity**. [S.l.]: Cambridge University Press, 1999.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.



CAPÍTULO 23

A PERCEÇÃO DE PROFESSORES DO IFMA - CAMPUS BARREIRINHAS SOBRE A UTILIZAÇÃO DO GOOGLE CLASSROOM E DO GOOGLE MEET NO ENSINO A DISTÂNCIA

*THE PERCEPTION OF TEACHERS OF IFMA
- CAMPUS BARREIRINHAS ON THE USE OF
GOOGLE CLASSROOM AND GOOGLE MEET IN
DISTANCE EDUCATION.*

Leonardo dos Santos¹
Adriana de Mendonça Marques²
Gabriella Salazar Bonfim de Sousa Santos³
José de Ribamar Reis Silva Filho⁴
Mateus Carvalho Sousa⁵
Nicolas Oliveira Melo⁶
Selma Ramos Sousa⁷
Thaylon Renato Ribeiro De Sousa⁸
Thayná dos Anjos Sousa Dutra⁹

DOI: 10.46898/rfb.9786558891581.23

1 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7307-7557>,
E-mail: leonardo.santos@acad.ifma.edu.br

2 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, ORCID: <https://orcid.org/>

3 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0639-9043>,
E-mail: gabriella.salazar@acad.ifma.edu.br

4 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, ORCID: <https://orcid.org/>

5 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, ORCID: <https://orcid.org/>

6 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4603-9480>,
E-mail: nicolas.melo@acad.ifma.edu.br

7 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8956-2565>,
E-mail: selmar@acad.ifma.edu.br

8 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8680-3987>,
E-mail: renato.t@acad.ifma.edu.br

9 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2096-5443>,
E-mail: thayna.dutra@acad.ifma.edu.br

RESUMO

A inserção do ensino remoto no cotidiano é algo constante e que evolui com o decorrer do tempo. No entanto, com o surgimento da pandemia de Covid-19, foi necessária uma tomada de medidas imediatas que garantissem a continuidade das aulas e a segurança dos alunos, deste modo o ensino presencial passa a ser ministrado à distância, e para isso, o uso de plataformas digitais passou a ser constante no dia a dia dos professores. Com isso, este trabalho buscou compreender qual a percepção dos professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, campus Barreirinhas, sobre a utilização do Google Classroom e do Google Meet no ensino à distância. A pesquisa foi realizada por meio da aplicação de um questionário digital, contando com a participação de 23 voluntários. Os resultados apontam que a transição do meio físico para o digital, foi um processo difícil para os professores a princípio, no entanto a mediação das aulas de forma remota através das plataformas digitais foi positiva, ressaltando que a educação pode se reinventar, só não pode deixar de existir.

Palavras-chave: Ensino Remoto. Google Classroom. Google Meet.

ABSTRACT

The insertion of remote teaching into everyday life is something constant and evolving over time. However, with the emergence of the Covid-19 pandemic, it was necessary to take immediate measures to ensure the continuity of classes and the safety of students, so the face-to-face teaching is now taught remotely, and for this, the use of digital platforms has become a constant in the daily lives of teachers. Thus, this study sought to understand the perception of teachers of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Maranhão, Barreirinhas campus, about the use of Google Classroom and Google Meet in distance learning. The research was carried out through the application of a digital questionnaire, with the participation of 23 volunteers. The results indicate that the transition from the physical to the digital environment was a difficult process for the teachers at first, however, the mediation of remote classes through digital platforms was positive, highlighting that education can reinvent itself, but it cannot cease to exist.

Keywords: Remote Learning. Google Classroom. Google Meet.

1 INTRODUÇÃO

O ensino a distância tem se inserido cada vez mais no cotidiano dos estudantes, desde os primeiros métodos onde se utilizava de correspondências para a

viabilização do aprendizado, até a integração das tecnologias digitais. No entanto, a educação presencial se apresenta como maioria, em diferentes níveis de ensino, na atualidade. Com o surgimento da pandemia de Covid-19, a educação presencial se tornou algo inviável em muitas instituições de ensino. Sousa (2020) aponta que a educação a distância passou a ser a alternativa que possibilita o acesso à educação, tendo em vista os riscos de contágio provenientes do método presencial de ensino. Com isso o Ministério de Estado da Educação realizou a publicação da Portaria Nº 343, de 17 de março de 2020, autorizando a substituição das aulas presenciais por aulas ministradas em plataformas digitais e a distância durante a pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19.

Diante disso, Santos (2020) ressalta a busca, das instituições de ensino, por alternativas de mediação do processo de aprendizagem de forma remota, e as tecnologias digitais se mostram de forma favorável para esta mediação. Atualmente é possível encontrar múltiplas plataformas que tornam possível a realização de aulas, onde ocorre a interação instantânea entre alunos e professores, mesmo estando a longas distâncias.

Com o surgimento destes meios digitais, é possível realizar apresentações de conteúdos e muitas outras tarefas que auxiliam a transmissão do conhecimento, além de possibilitar a exploração de múltiplos recursos de apoio, presentes nestas plataformas. Desta forma, é imprescindível a investigação e análise da qualidade dos ambientes digitais de aprendizagem, de modo que seja compreendida a maneira em que os professores lidam com estes novos métodos de ensino. Valente (2020) ressalta a importância do desenvolvimento de estratégias que englobam o auxílio das tecnologias da informação, no processo de ensino aprendizagem, através da criatividade e inovações que permitam uma boa utilização deste recurso didático-pedagógico.

Sendo assim, este trabalho busca compreender a percepção dos professores do Instituto Federal de educação Ciência e Tecnologia do Maranhão – Campus Barreirinhas, sobre a utilização do Google Classroom e do Google Meet no ensino a distância. Assim, tendo em vista o objetivo proposto, discutem-se na seção 2 a fundamentação teórica, na seção 3, relatam-se os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa, na seção 4, apresenta-se a análise dos resultados obtidos na pesquisa. Finalizando e na seção 5, são apresentadas as considerações finais sobre o estudo desenvolvido.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Ensino Remoto

Com o advento da pandemia causada pela Covid-19, a EaD tornou-se um veículo de possibilidades ao acesso à educação, instituições do mundo inteiro tiveram que adotar a modalidade de ensino remoto emergencial, sendo que a educação convencional se tornou inviável devido à necessidade de viver em isolamento social. As mudanças no ensino ocorreram rapidamente e os profissionais da educação tiveram que se adaptar as novas ferramentas tecnológicas mediadoras do ensino, sem capacitação para isso, ou com preparo superficial, tonando-se o novo ambiente de ensino desafiador e inserto (França Filho; Antunes; Couto, 2020; Rondini et al., 2020; Brum; Magalhães; Wolffenbüttel, 2021).

A portaria nº 544 de 16 de junho de 2020 do Ministério da Educação “Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19” autorizando, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais por atividades utilizando recursos educacionais digitais em cursos regularmente autorizados (BRASIL, 2020). Após definição dos componentes curriculares que poderiam ser substituídos, as instituições de ensino e todos envolvidos empenharam-se em organizar estratégias para viabilização das atividades acadêmicas, adequação de planejamentos didáticos e do processo de ensino e aprendizagem.

Atualmente, há duas principais modalidades de educação: presencial e a distância. A modalidade presencial é a utilizada nos cursos regulares, onde o docente e o discente encontram-se para transmitir e receber conhecimento no mesmo local físico, chamado sala de aula e esses encontros se dão em simultâneo: é o denominado ensino tradicional. Na modalidade de educação a distância (EaD) o ensino e aprendizagem é mediada por tecnologias, onde professores e alunos estão separados fisicamente no espaço e/ou temporalmente, mas podem estar conectados por tecnologias da informação e comunicação (ARANTES, 2011). A EaD é uma alternativa de ensino que permite ampliação do acesso à escola, possibilitado o uso de novas tecnologias. Atualmente no Brasil, essa modalidade de ensino vem sendo largamente utilizada nas escolas públicas e privadas, para ofertas de cursos de nível médio, técnico, superior e pós-graduações (ARANTES, 2011).

Estamos frente a um cenário histórico da qual passaram a fazer parte de maneira categórica as tecnologias da informação e da comunicação, as redes sociais, os smartphones, os inúmeros aplicativos digitais, a capacidade de armazenar e dispo-

nibilizar dados em regime online, enfim, uma mudança paradigmática, caso tenhamos como elemento de comparação o mundo analógico. Ou, nos termos de Sérgio Abranches (2017, p. 60), para quem a ideia da transição “permanente” tornou-se parte da nossa realidade.

O ensino durante a pandemia de COVID-19, descrito por Ries, Rocha e Silva (2020) para cursos de Instituição de Ensino Superior, mostrou-se como potencial para contribuir com o processo de ensino e aprendizagem. Dentre as possibilidades relatadas, está a proposta de metodologias que envolvam acadêmicos como protagonistas diante do desafio global e busquem contribuir no desenvolvimento de competências e habilidades importantes para os futuros profissionais.

2.2 Google Meet

Conforme Fiorentini e Castro (2003), o uso das tecnologias educacionais (computador, tablet, smartphone, internet, plataformas digitais) é fundamental no processo da aprendizagem dos conteúdos curriculares em todos os níveis e modalidades de ensino. Pois, os conteúdos quando desenvolvidos por intermédio do computador, podem facilitar e dinamizar o trabalho do educador. Nessa perspectiva, Dias e Pinto (2020) ressalta que o uso das tecnologias educacionais na atualidade frente à pandemia do novo coronavírus é indiscutível, por isso é crucial que as escolas se adêquem para possibilitar o ensino híbrido ou remoto aos alunos.

O Google Meet é uma ferramenta gratuita da empresa Google, que permite chamada de vídeo, voz e compartilhamento de tela em grupo (AL-FRAIHAT et al., 2020). Em sua versão gratuita, ele atende a poucos usuários e limita a duração das videoconferências. Contudo, durante a pandemia do Covid-19, a empresa disponibilizou a versão Premium com acesso gratuito para seu público por um tempo limitado, ampliando para 250 a capacidade de pessoas em uma videochamada, tornando o tempo da chamada ilimitado. Essa decisão impulsionou o uso da ferramenta nas atividades de trabalho remoto e a plataforma obteve em torno de 3 milhões de usuários novos por dia durante os primeiros meses de pandemia (FOGAÇA, A, 2020).

No que se refere aos recursos disponibilizados na versão gratuita do Meet durante as chamadas de vídeo, constata-se que são significativamente restritos para o setor educacional. Há, entre as poucas opções, a possibilidade de efetuar o compartilhamento de tela, processo que é feito por meio do ícone “Apresentar”. Durante a apresentação de uma aula, com a possibilidade de compartilhamento da tela pelo professor anfitrião, arquivos elaborados em programas como Word, Excel, Power-

Point ou outros, amplamente utilizados no ensino presencial, possuem considerável qualidade de visualização pelos alunos. A projeção de sites, sobretudo os voltados para a reprodução de conteúdos audiovisuais, é facilmente realizada e permite que materiais desses ambientes sejam assistidos e ouvidos de maneira clara e instantânea por todos da aula. Também, é possível, através da opção “Mostrar todas as pessoas”, verificar a quantidade de alunos que se encontram na plataforma enquanto as aulas ocorrem e por fim, o Google Meet disponibiliza a ferramenta de bate-papo chat, por meio da qual o professor anfitrião pode se comunicar verbalmente com os alunos, e esses podem interagir também entre si.

Conforme De Oliveira (2020), o uso do Google Meet como ferramenta de ensino e aprendizagem, possibilita uma vasta interatividade promovendo atividades colaborativas, utilização de quiz e gamificações, bem como fazer o processo de associação com diversas outras ferramentas que ajudam a organização da sala de aula.

2.3 Google Classroom ou Google sala de aula

Com o advento crescente de novas tecnologias, diante desse cenário desafiador que o mundo está passando, os docentes e todo setor pedagógico do ambiente escolar dispõem de uma variedade de plataformas para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, buscando disponibilizar um ambiente de aprendizagem colaborativo entre eles. Segundo Scuisato (2016, p.20) “a inserção de novas tecnologias nas escolas está fazendo surgir novas formas de ensino e aprendizagem; estamos todos reaprendendo a conhecer, a comunicar-nos, a ensinar e a aprender, a integrar o humano e o tecnológico”.

Os países em todo o mundo ainda estão atravessando um período difícil e conturbado por causa da pandemia provocada pelo novo coronavírus (Covid-19). E o isolamento social foi a solução adotada pelos governantes para conter a disseminação do novo vírus. Essa medida trouxe a necessidade de adaptação de diversos setores sociais, principalmente, na educação. Diante disso, houve a necessidade de utilizar novas estratégias para amenizar os impactos e prejuízos causados pela suspensão das aulas presenciais. Desta forma, diversos países e inclusive o Brasil recorreram ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). As diversas instituições de ensino adotaram plataformas digitais para os professores darem suas aulas durante o isolamento social implementado devido à pandemia. Várias escolas passaram a utilizar o Google Classroom (Google Sala de Aula) acompanhado de outras ferramentas para transmitir videoaulas como o Google Meet, por exemplo. Isso com o objetivo de alcançar o máximo de alunos de maneira remota e, assim, minimizar a interrupção do ensino e aprendizagem.

O Google Classroom, também conhecido como Google Sala de Aula, é uma plataforma do conjunto de ferramentas disponibilizadas pelo Google Suite For Education da empresa Google. Segundo Alves (2020), a plataforma foi criada para auxiliar e trazer para professores, alunos e escolas a oportunidade de estar em um ambiente virtual para facilitar o ensino remoto. Esta ferramenta pode ser utilizado em computadores ou pode ser baixada em forma de aplicativo pelas plataformas Android e IOS nos celulares (smartphones), ampliando ainda mais a utilização, uma vez que, atualmente, a maioria das pessoas acessam à internet através do celular. Daudt (2015) cita algumas funcionalidades do Google Classroom que são: criação de turmas virtuais; lançamento de comunicados; criação de avaliações; receber os trabalhos dos alunos; organização de todo material de maneira facilitada e otimização da comunicação entre professor e aluno.

A mediação do professor é importante para que o processo de aprendizagem ocorra de forma efetiva, é preciso estar atento para identificar problemas ocorridos durante a aplicação das atividades ou qualquer outro procedimento e agir de forma maleável nas correções dos problemas que podem ocorrer durante ela. O Google Classroom tem sido uma ferramenta pedagógica facilitadora na atualidade e o grande desafio das escolas nesse momento é tentar envolver todos os alunos nesse processo de ensino, todavia, sabemos que nem todos tem o acesso e a oportunidade de estudar dessa maneira.

Mesmo diante dessa constante revolução tecnológica e dos avanços no processo de integração das TDICs no cenário educacional, Alves (2020) apresenta a desigualdade social como uma das principais barreiras nesse processo, pois não são todos os alunos da rede pública de educação que têm um computador, um notebook, um tablet ou um smartphone, e quando têm um desses aparelhos, alguns não dispõem de um bom acesso à internet. Portanto, esta plataforma mesmo diante de tantos entraves, tornou-se uma alternativa para levar a educação de forma que todos tenham direito de aprender normalmente, mesmo diante de um cenário tão atípico.

3 METODOLOGIA

No presente trabalho adotou - se uma abordagem metodológica qualitativa do tipo exploratória seguindo os métodos de Gil (2008). O instrumento de coleta de dados foi um questionário online criado no Google formulário (Google Forms). Este foi divulgado pela internet, utilizando os recursos de comunicação WhatsApp com o apoio de colegas e professores. A pesquisa foi realizada com professores do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA - Campus

Barreirinhas. O número total de professores do IFMA - Campus Barreirinhas em sala de aula é de aproximadamente 40 docentes, a pesquisa contou com a participação de 23 professores, estes foram os que responderam ao questionário no período remoto emergencial entre os dias 23 de agosto e 02 de setembro de 2021.

O questionário teve como objetivo investigar a percepção dos professores Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA - Campus Barreirinhas. Sobre o uso das plataformas Google Classroom e Google Meet no período do ensino remoto emergencial da Educação Básica no contexto do isolamento social imposto pela COVID19 no Município de Barreirinhas, Estado do Maranhão. O questionário teve um total de treze perguntas, sendo dez do tipo múltipla escolha e duas discursivas. Por se tratar de uma pesquisa com pessoas, o questionário seria respondido pelo docente somente após a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e de consentir participar da pesquisa, além disso, os professores não foram identificados.

As perguntas do questionário contemplaram: i) tempo de docência; ii) se já conhecia a plataforma Google Classroom ou Google Meet antes do período da pandemia da COVID-19; iii) se já usava a(s) plataforma(s) com seus alunos; iv) dificuldades para fazer uso das plataformas; v) em qual ferramenta teve mais dificuldade; vi) houve alguma preparação antes de começar a trabalhar com seus alunos na plataforma; vii) se houve, como foi realizada; viii) a utilização dos recursos da plataforma auxiliaram seus alunos na compreensão dos conteúdos estudados; ix) como foi participação dos alunos nas plataformas; x) se foi utilizada outra ferramenta; xi) quais; xii) pontos positivos e negativos das aulas online com auxílio da plataforma.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados apresentados nesta seção foram obtidos através da aplicação de um questionário online aos professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - Campus Barreirinhas, este foi enviado através do WhatsApp e por E-mail a todos os docentes para ser respondido em um prazo de uma semana. O questionário teve um total de 12 perguntas, sendo 10 do tipo múltipla escolha e 02 discursivas. A visão dos participantes da pesquisa descrita nesta seção teve por base à análise de todas as respostas do questionário.

O questionário inicia interrogando o tempo de docência de cada professor. Dos 23 participantes que responderam à pesquisa, 16 afirmaram que possuem mais de cinco anos de experiência. Esses dados revelam que mais de 82% dos professores do IFMA - Campus Barreirinhas, já possuem uma boa experiência levando em con-

ta seu tempo como docente, as demais respostas desta questão estão apresentados de acordo com a (TAB 1).

Tabela 1 - Tempo de docência.

Quantidade de docentes	Tempo de docência
2	1 ano
1	2 anos
1	3 anos
2	4 anos
1	5 anos
16	Mais de 5 anos

Fonte: Dados da própria pesquisa.

O tempo de docência de um professor influencia de forma positiva na maneira em que este age perante uma situação adversa. Trevizani (2020) afirma que um docente com uma boa experiência, possui uma capacidade para identificar, compreender, regular e pensar de forma inteligente melhor que um com poucos anos de experiência, pois possuem mais recursos e apresentam-se emocionalmente preparados para lidar com eventos adversos que muitas vezes surgem no contexto educacional. Dessa forma, se torna capaz de proporcionar um maior desenvolvimento ao discente.

Quando questionados se já conhecia a plataforma Google Classroom ou a plataforma Google Meet antes do período da pandemia da COVID-19, 09 professores responderam conhecerem as duas ferramentas, representando 39% dos pesquisados. 04 professores afirmaram conhecer apenas a plataforma Google Classroom e 02 professores afirmaram conhecer apenas a plataforma Google Meet. 34,8% dos participantes alegaram não conhecer nenhuma das plataformas apresentadas na pesquisa. Dos que conheciam alguma das ferramentas, 04 já usavam a plataforma Google Meet e 02 professores já usavam a plataforma Google Classroom com seus alunos.

Ao serem questionados se estavam tendo dificuldades para fazer uso da plataforma Google Classroom e Google Meet, constatou-se que dos 23 participantes da pesquisa, 15 responderam que não e 08 responderam que sim. Dos que responderam que sim, 06 afirmaram que tiveram mais dificuldade na plataforma Google Classroom e 02 professores responderam que a ferramenta Google Meet foi onde encontraram mais desafios para usá-la. Segundo Masetto (2006) muitos professores apresentam dificuldades no domínio das tecnologias e, tentam fazer o máximo que

podem, muitos buscam uma maneira de melhorar, porém, não sabem de que forma irão alcançar tal resultado. Logo, se sentem despreparados e inseguros para experimentar com segurança o uso de tecnologias. Cordeiro (2020), afirma que os professores que possuíam pouco ou nenhum contato com tecnologia, necessitam junto com os coordenadores pedagógicos planejar medidas sobre o uso e funcionamento de ferramentas tecnológicas.

Quando questionados se houve uma preparação antes de iniciar os trabalhos com seus alunos na plataforma Google Classr

oom e Google Meet, observou-se que 21 professores responderam sim, enquanto que 02 responderam não. Perguntou-se ainda se caso tenha assinalado sim, como foi realizada a preparação. 95% afirmaram que a preparação ocorreu De forma remota, usando a própria ferramenta e 5% assegurou que a preparação se deu Pela escola e por pesquisa no Google. Neste novo ambiente, faz-se necessário um preparo redobrado por parte dos docentes, visto que em muitas instituições de ensino prevalece o despreparo e o desconhecimento científico e tecnológico (Pavanelo, 2018). Sobre a pergunta “a utilização dos recursos da plataforma Google Classroom e Google Meet auxiliou seus alunos na compreensão dos conteúdos estudados” 21 dos participantes responderam que sim, enquanto que 02 disseram que não. Logo é possível perceber que mais de 90% dos professores do IFMA – Campus Barreirinhas, obtiveram em sua percepção bons resultados quanto a compreensão de seus educando e que essas ferramentas tornaram-se um canal de conhecimento nesse período pandêmico.

Quando questionados sobre a participação dos alunos em ambas as ferramentas, 01 professor disse que foi ótima, 11 responderam bom, 09 afirmaram regular para a questão enquanto 02 docentes falaram que a participação foi ruim. Estamos passando por um momento inusitado, vivenciar uma pandemia e mesmo assim manter a educação em funcionamento não é um trabalho fácil. Por estarem em casa, os estudantes possuem uma quantidade de distrações maior do que quando estão em uma sala de aula física. Dessa forma, os professores devem desenvolver novas formas de ensinar, novas ferramentas de avaliação para que os estudantes entendam, além disso, os discentes por sua vez precisam se organizar, dedicar e planejar para aprender no mundo (Cordeiro, 2020). Quando questionados sobre a utilização de outras ferramentas além das duas citadas, 14 dos participantes responderam que sim, enquanto que 09 disseram que não. Dos que responderam sim, perguntou-se quais ferramentas eles utilizaram, como se tratou de uma pergunta aberta, os participantes que citaram mais de uma ferramenta como mostra a (TAB 2).

Tabela 2 - Ferramentas utilizadas pelos professores.

Participante	Ferramentas utilizadas
P1	Zoom Meet, Kahoot e o Mentimeter
P2	Inicialmente o SUAP e o padlet associado ao Google Meet
P3	YouTube e aplicativos como Kahoot e Quizziz
P4	Kahoot, Mentimeter, Socrative e Canva.
P5	Zoom, padlet, Mentimeter, Kahoot
P6	Mentimeter, Jamboard e o Canva
P7	Jamboard, Microsoft Whiteboard, Google forms, Kahoot e o YouTube
P8	SUAP
P9	Google forms e o Jamboard
P10	Socrative
P11	Simulador de defeitos da Intel
P12	Kahoot, Google forms e o MindMeister
P13	Formulário do Google Drive
P14	Padlet

Fonte: Dados da própria pesquisa.

Deste modo, é perceptível a busca por meios de intermediar o ensino, mesmo que a distância. Os resultados obtidos apontam a variedade de plataformas e meios digitais pelos quais os docentes encontraram uma solução para ministrar suas aulas e gerenciar a exposição dos conteúdos de forma remota. É perceptível a utilização de ferramentas digitais como o YouTube, Mentimeter, Jamboard, Google forms e a plataforma “Kahoot!” por grande parte dos voluntários desta pesquisa, situação que ressalta a importância de tais meios de comunicação para o processo de ensino aprendizagem em meio a pandemia de COVID-19.

Dos 23 participantes, somente 21 responderam a essa questão, sendo que 01 não apresentou nem os pontos positivos como os pontos negativos. 04 dos 21 participantes responderam apenas os pontos negativos, deixando a opção “pontos positivos” em branco enquanto 06 participantes responderam apenas os pontos positivos, deixando a “opção pontos negativos” em branco. Dos 21 que responderam a 12ª questão, 12 deles apresentaram tanto os pontos positivos como os negativos em relação ao uso das plataformas Google Classroom e Google Meet (TAB 3).

Tabela 3 - Pontos positivos e negativos das plataformas Google Classroom e Google Meet.

Participantes	Pontos positivos	Pontos negativos
P1		Ambos demandam um tempo muito maior de planejamento, o que torna as aulas mais cansativas que as presenciais, não somente para os alunos, mas também para os professores
P2		O fato de que não tem como incluírem quem não tem acesso à internet.
P3	São ferramentas em potencial para o ensino. Mas claro, é necessário realizar formações com os professores para que melhor manuseiem tais ferramentas e, quando formados, que os professores realizem um planejamento preciso no que se refere à incorporação dessas ferramentas em suas práticas pedagógicas para que não se tornem apenas uma transposição de práticas tradicionais a ambientes virtuais de aprendizagem.	No contexto atual acredito que o único ponto negativo seja o de não alcançar a totalidade dos alunos por serem plataformas online e nem todos disporem de acesso à Internet.
P4	Fácil manuseio para o docente e considero como plataformas leves e práticas.	
P5	Ensino síncrono mesmo em grandes distâncias.	
P6	Possibilita uma comunicação mais rápida no ensino remoto, além da possibilidade de integração entre diferentes recursos de hipermídia.	Nem sempre os alunos fazem uso das possibilidades de comunicação das ferramentas, então a interação é pequena o que condiciona o ensino à predominância da fala do professor, marca muito comum do ensino tradicional.

P7	Meet- A interação aluno/ professor, partilhar documentos, arquivos, apresentações e é intuitivo. Google sala de aula- consigo organizar todos os materiais das aulas, apostilas, vídeos atividades em tópicos.	Meet- as vezes tem problemas com os links de aula e se tiver apresentando slide não consigo ver a interação no chat. Google sala de aula- Se posto materiais não consigo ver quem leu.
P8	Permitem a participação remota de alunos nas aulas e realização de atividades online. Além disso, o Classroom é uma plataforma muito boa para armazenar materiais de estudo e organizar as disciplinas.	As ferramentas limitam o uso apenas aqueles alunos que possuem Internet (relativamente boa), é impossível atingir todos os alunos e mesmo os que podem participar apresentam dificuldades no manuseio das ferramentas. Além disso, foi observada grande redução no interesse, participação e aprendizado dos alunos nas aulas síncronas pelo Google Meet.
P9	Agilidade no envio e recebimento de atividades.	(Google Meet) limite de número de participantes.
P10	São as possibilidades de interação, mecanismos e estratégias de avaliação, participação e desenvolvimento.	É a cultura e dificuldade de alunos participarem de forma remota e do acompanhamento a distância.
P11	O maior deles é a possibilidade de podermos utilizar várias mídias para transmitir o conteúdo.	Falta de interação e problemas relacionados ao funcionamento das plataformas, internet oscilante, falta de som, imagem, etc.
P12	As formas de interação com os alunos.	A dificuldade de acesso dos alunos.
P13	Facilita o ensino no desempenho de aceleração de informações, armazenamento de conteúdo comunicação dentre outros.	A viabilidade de entrada de invasores dentro de sala de aula.
P14	Facilita a comunicação.	

P15	Nenhum positivo.	
P16	Organização dos materiais de apoio as aulas, rapidez e praticidade na devolução de atividades.	
P17	Ferramentas de fácil utilização; integração com diversas outras ferramentas educacionais do Google.	
P18		Pouco incentivo e baixo feedback sobre a compreensão dos assuntos pelos alunos.
P19	Interação mediada por tecnologia.	Dificuldade na promoção do processo conversacional com os(as) estudantes.
P20	O uso de ferramentas tecnológicas como mais uma alternativa didática.	A acessibilidade que ainda é restrita.
P21	Montar questionário e atividades e conferir quem respondeu; poder usar marcar outro horário pra repor aula.	Ter problemas com Internet (até trocar a Internet pra ter menos problemas); não pode pedir para os alunos abrirem a câmera.

Fonte: Dados da própria pesquisa.

Ao analisar os pontos positivos, notou-se que a maioria dos pesquisados responderam que ambas as plataformas são facilitadoras (tanto na questão de comunicação como na organização dos materiais), são plataformas de interação, ágeis e de fácil manuseio. Em relação aos pontos negativos, é notório que a acessibilidade dos alunos tanto as ferramentas como a internet foi o ponto principal apresentado pelos docentes. Muitos dos estudantes vivem em zona rural, onde a disponibilidade e o acesso à internet é escasso, além disso, ambas as ferramentas não funcionam sem acesso à internet, excluindo de certa forma uma grande parcela.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo assim, o uso de tecnologias na educação durante a pandemia de Covid-19, trouxe uma nova perspectiva sobre o processo de ensino/aprendizagem, onde os professores e os alunos tiveram que se reinventar para que a educação não fosse prejudicada por causa do isolamento social, já que ele é uma das principais maneiras de evitar a disseminação exacerbada do novo coronavírus. Vale ressaltar que, o processo de mudança na forma de ensino, ou seja, sair das aulas presenciais e ir para as aulas remotas, mediadas por ferramentas tecnológicas, inicialmente foi

difícil, pois tanto os professores quanto os alunos, não estavam preparados para encarar uma nova realidade imposta por uma doença desconhecida por todos. Tiveram que ser feitas várias adaptações para se chegar a um ponto aceitável no que diz respeito à educação.

Por estes motivos a EaD se tornou a aliada para enfrentar o vírus, e continuar promovendo a educação para os alunos, mesmo em meio a uma situação caótica. Google Meet e Google Classroom (ou Google sala de aula) foram e são duas ferramentas tecnológicas que ajudaram a manter a educação em vigor; ambos dispõem de recursos bastante interessantes para auxiliar professores e alunos durante e até mesmo depois das aulas online. Duas ferramentas tecnológicas, que de alguma forma, conseguiram reaproximar o professor do aluno, pois esta relação entre eles é imprescindível no crescimento educacional dos alunos, é sempre importante que haja um convívio entre eles, mesmo que seja de forma remota, mediada por tecnologia. A educação pode se reinventar, só não pode deixar de existir.

REFERÊNCIAS

ABRANCHES, Sérgio. **A era do imprevisto: a grande transição do século XXI**. Editora Companhia das Letras, 2017.

AL-FRAIHAT, Dimah et al. Evaluating E-learning systems success: An empirical study. **Computers in human behavior**, v. 102, p. 67-86, 2020.

ALVES, Gláucia Peçanha. PLATAFORMA GOOGLE CLASSROOM EM TEMPOS DE PANDEMIA: O PROTAGONISMO DOCENTE PARA UMA MELHOR PERFORMANCE DE SEUS DISCENTES. In: **Anais do CIET: EnPED: 2020-(Congresso Internacional de Educação e Tecnologias | Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância)**. 2020.

ARANTES, Valéria Amorim; VALENTE, José Armando; MORAN, José Manuel. **Educação à distância: pontos e contrapontos**. Summus Editorial, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. 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. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 jun. 2020. Seção: 1, p. 62.

BRUM, Lucas Pacheco et al. PANDEMIA, EDUCAÇÃO E DESIGUALDADE: O ENSINO-APRENDIZAGEM MEDIADO PELAS TECNOLOGIAS. **Revista da FUN-DARTE**, v. 44, n. 44, p. 1-24, 2021.

CORDEIRO, Karolina Maria de Araújo. O Impacto da Pandemia na Educação: A Utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino. 2020.

DAUDT, Luciano. Ferramentas do google sala de aula que vão incrementar sua aula. **Acesso em**, v. 29, 6.

DE OLIVEIRA TEIXEIRA, Daiara Antonia; NASCIMENTO, Francisleile Lima. Ensino remoto: o uso do Google Meet na pandemia da covid-19. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 7, n. 19, p. 44-61, 2021.

DE SOUSA OLIVEIRA, Eleilde et al. A educação a distância (EaD) e os novos caminhos da educação após a pandemia ocasionada pela Covid-19. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 7, p. 52860-52867, 2020.

DE FRANÇA FILHO, Astrogildo Luiz; DA FRANÇA ANTUNES, Charlles; COUTO, Marcos Antonio Campos. Alguns apontamentos para uma crítica da EAD na educação brasileira em tempos de pandemia. **Revista Tamoios**, v. 16, n. 1, 2020.

DOS SANTOS JUNIOR, Verissimo Barros; DA SILVA MONTEIRO, Jean Carlos. Educação e covid-19: as tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia. **Revista Encantar-Educação, Cultura e Sociedade**, v. 2, p. 01-15, 2020.

FOGAÇA, ANDRÉ. **Google Meet ganha 3 milhões de usuários novos por dia em meio à COVID-19 - Tecnoblog**. Disponível em: < <https://tecnoblog.net/336167/google-meet-ganha-3-milhoes-de-usuarios-novos-por-dia-em-meio-a-covid-19/> >. Acesso em: 22 set. 2021.

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

MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida; MORAN, J. M. Novas tecnologias e mediação pedagógica. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papyrus. 2006. p.11-66.

RIES, Edi Franciele; ROCHA, Verginia Margareth Possatti; DA SILVA, Carlos Gustavo Lopes. Ensino de Epidemiologia durante pandemia de COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, p. e382996898-e382996898, 2020.

PAVANELO, Elisangela et al. Contribuições para Preparação do Professor na Educação a Distância. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 17, n. 1, 2018.

RONDINI, Carina Alexandra; PEDRO, Ketilin Mayra; DOS SANTOS DUARTE, Cláudia. Pandemia do Covid-19 e o ensino remoto emergencial: Mudanças na prática docente. **Interfaces Científicas-Educação**, v. 10, n. 1, p. 41-57, 2020.

SCUISATO, Dione Aparecida Sanches. Mídias na educação: uma proposta de potencialização e dinamização na prática docente com a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem coletiva e colaborativa. **UNB/UEG: Brasília**, p. 2500-8, 2014.

SOUZA, Affonso César Santos de. Uso da Plataforma Google Classroom como ferramenta de apoio ao processo de ensino e aprendizagem: Relato de aplicação no ensino médio. 2016.

VALENTE, Geilsa Soraia Cavalcanti et al. O ensino remoto frente às exigências do contexto de pandemia: Reflexões sobre a prática docente. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, p. e843998153-e843998153, 2020.

TREVIZANI, Lenara Patrícia; MARIN, Angela Helena. Competência emocional em professores e sua relação com tempo de docência e satisfação com o trabalho. **Revista psicopedagogia. São Paulo. Vol. 37, n. 112 (jan./abr. 2020), p. 52-63, 2020.**

CAPÍTULO 24

O EDUCADOR ENTRE O SABER E A IGNORÂNCIA: UM RECORTE SOBRE A POTÊNCIA DO ENSINAR

THE EDUCATOR BETWEEN KNOWLEDGE AND IGNORANCE: A CUTTING ON THE POWER OF TEACHING

Marcos Vitor Costa Castelhana¹
Gerlane Costa dos Santos²
Fernanda Graziella Enomoto de Góis³
Gabriella Felipe Medeiros⁴
Andréia Lílite de Souza Leite⁵
Ana Júlia Medeiros Araújo⁶
Jully Candeia Diniz⁷
Tereza Sade Roberto Araujo Almeida⁸

DOI: 10.46898/rfb.9786558891581.24

¹ Centro Universitário de Patos-PB (UNIFIP), marcosvitorcastelhana@hotmail.com, <http://lattes.cnpq.br/8385023128001876>

² Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), gerlanepsic12@hotmail.com, <http://lattes.cnpq.br/3431749237939468>

³ Centro Universitário de Patos-PB (UNIFIP), fernandaenomoto@hotmail.com, <http://lattes.cnpq.br/7690649262470281>

⁴ Centro Universitário de Patos-PB (UNIFIP), gabriellamedeiros23@hotmail.com, <http://lattes.cnpq.br/5904412858738226>

⁵ Centro Universitário de Patos-PB (UNIFIP), lilitepsico@gmail.com, <http://lattes.cnpq.br/8030812147532422>

⁶ Centro Universitário de Patos-PB (UNIFIP), anaju.1@hotmail.com, <http://lattes.cnpq.br/1863012686830284>

⁷ Centro Universitário de Patos-PB (UNIFIP), jullycandeia16@gmail.com, <http://lattes.cnpq.br/7536352546248252>

⁸ Centro Universitário de Patos-PB (UNIFIP), terezasadee@gmail.com, <http://lattes.cnpq.br/6841522726248288>

RESUMO

A educação representa uma das principais características e exigências do universo civilizado, uma vez que a influência criativa e sistemática do sujeito influi na própria constituição sociocultural trazida pela potência do conhecimento em sua difusão. Nesse sentido, a figura do professor remonta a dinâmica do ensinar para além do mero repasse de conhecimentos socialmente e historicamente construídos, ultrapassando a noção da posição de autoridade ou ignorância dentro das produções humanas, promovendo a importância das autonomias de todos os envolvidos no processo educativo integrado. Desse modo, o educador deve ter como virtude a capacidade de diferenciar o seu saber perante a sua própria ignorância, ou seja, os professores, assim como todos os sujeitos, não sabem de tudo dentro e fora do ambiente escolar, permitindo a existência da ideia de que todos tem algo para ensinar e aprender. Para tanto, tal trabalho foi construído por meio artigos científicos, capítulos de livro e livros relacionados ao objetivo abordado, utilizando-se das plataformas digitais do Google Acadêmico, Scielo e PePSIC como principais fontes de pesquisa. Diante do exposto, percebe-se que a presente elaboração científica não objetiva expressar posturas únicas e indubitáveis ante a disposição prática do professor, mas sim refletir sobre as noções do saber e da ignorância defronte as contingências do ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino-Aprendizagem. Educador. Aprender

ABSTRACT

Education represents one of the main characteristics and requirements of the civilized universe, since the subject's creative and systematic influence influences the sociocultural constitution brought about by the power of knowledge in its diffusion. In this sense, the figure of the teacher goes back to the teaching dynamics beyond the mere transfer of socially and historically constructed knowledge, going beyond the notion of the position of authority or ignorance within human productions, promoting the importance of the autonomy of everyone involved in the educational process integrated. Thus, the educator must have as a virtue the ability to differentiate their knowledge in the face of their own ignorance, that is, teachers, as well as all subjects, do not know everything inside and outside the school environment, allowing the existence of the idea that everyone has something to teach and learn. Therefore, this work was built through scientific articles, book chapters and books related to the objective addressed, using the digital platforms of Google Academic, Scielo and PePSIC as the main sources of research. Given the above, it is clear that the present scientific elaboration does not aim to express unique and

undoubted postures regarding the practical disposition of the teacher, but rather to reflect on the notions of knowledge and ignorance facing the teaching-learning contingencies.

Keywords: Teacher-learning. Educator. Seize.

1 INTRODUÇÃO

A educação representa uma das principais características e exigências do universo civilizado, uma vez que a influência criativa e sistemática do sujeito influi na própria constituição sociocultural trazida pela potência do conhecimento em sua difusão (ANTUNES, 2008). Nesse sentido, a figura do professor remonta a dinâmica do ensinar para além do mero repasse de conhecimentos socialmente e historicamente construídos, ultrapassando a noção da posição de autoridade ou ignorância dentro das produções humanas, promovendo a importância das autonomias de todos os envolvidos no processo educativo integrado (FREIRE, 1996).

Desse modo, o educador deve ter como virtude a capacidade de diferenciar o seu saber perante a sua própria ignorância, ou seja, os professores, assim como todos os sujeitos, não sabem de tudo dentro e fora do ambiente escolar, permitindo a existência da ideia de que todos tem algo para ensinar e aprender. Isto é, todo sujeito que ensina tem como característica a possibilidade do aprender, respeitando a dialética esboçada entre os educadores e o seu alunato diante do processo de ensino-aprendizagem (FREIRE, 1996).

Levando em consideração tais afirmativas, tal estudo visa refletir sobre a importância intrínseca do papel do professor diante da potência do ensinar, demonstrando a necessidade dialética dos profissionais da educação permearem as posições do saber e da ignorância em relação ao meio educativo. Para tanto, este trabalho foi construído por meio artigos científicos, capítulos de livro e livros relacionados ao objetivo abordado, utilizando-se das plataformas digitais do Google Acadêmico, Scielo e PePSIC como principais fontes de pesquisa.

Diante do exposto, percebe-se que a presente elaboração científica não objetiva expressar posturas únicas e indubitáveis ante a disposição prática do professor, mas sim refletir sobre as noções do saber e da ignorância defronte as contingências do ensino-aprendizagem.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Antes de adentrar a questão da disposição entre o saber e a ignorância diante da prática do professor, faz-se necessário compreender que, segundo Arroyo (2000) e Freire (2001), toda e qualquer prática educativa é influenciada por uma constante estrutural atrelada as ideologias do que seria a educação em seu panorama didático. Com isso, a educação não é um conceito singular, visto que existem inúmeras maneiras de visualiza-la ante os períodos históricos e metodologias específicas (CAMPOS, 1993; CASTELHANO et al., 2020).

Partindo de tal premissa, percebe-se que o professor ultrapassa a noção de significante padronizado, pois cada professor, independente do segmento didático ou teórico, apresenta suas próprias idiossincrasias e expressões no contexto da sala de aula, revelando que o ato de ensinar é ampla e multimodal em suas possíveis noções diretivas e indiretivas (ARAÚJO, 1996; LIBÂNEO, 1998; RIBEIRO, 2006; LIBÂNEO, 2007).

A partir das ideias de Bee (2003) e Vygotsky (2007), observa-se que aquele que ensina ganha um papel de mediador (*Schalfolding*) perante o mediado presente, gerando o encontro dos terceiros com os elementos aprendidos por via de instrumentos e signos, representando um movimento de direcionamento a partir de novas perspectivas por meio de um método particular. Trazendo a noção acima para o contexto educativo, avista-se que o educador detém o papel singular no berço do ensino-aprendizagem, tendo em vista que promove meios para a consolidação da aprendizagem em frente do desenvolvimento de seu alunato.

A mediação proposta pela possibilidade do ensinar gira em torno de diversos elementos cognoscíveis e afetivos, visto que o professor promove relações para além do saber em si, possibilitando um vínculo emocional com os alunos de seu convívio docente (LEITE; TAGLIAFERRO, 2005; RIBEIRO, 2005; PEREIRA; GONÇALVES, 2010; LEITE, 2012). Reiterando a concepção de que os limiares da educação incidem na conjunção entre saber e afeto, revele-se é impossível criar um vínculo conciso entre professores e alunos diante da aprendizagem sem a existência dos aspectos afetivos.

Além disso, vale mencionar que a questão do ensinar é ampla e complexa, abarcando um emaranhado de práticas científicas e panoramas teleológicos, sendo algo desenvolvido por diversos autores, entre eles estão: Ferreiro (2001; 2002;), através de reflexões pertinentes sobre a atualidade do ensino, Simonetti (2005), fazendo

colocações concisas sobre os novos rumos da educação contemporânea, Solé (1998), pensando sobre como a leitura pode influir na aprendizagem, entre outros.

Adrentando o campo do professor em si diante do saber e da ignorância, avista-se que a maneira como o educador visualiza o seu próprio entendimento influi na construção das metodologias dentro da sala de aula, tendo em vista que o professor é o mediador diante da constante do aprender. Em que, tal mediação se faz essencial nas reflexões educativas, pois, segundo Godotti (2000) e Santos (2004), as questões de difusão e construção dos saberes sob o enfoque educacional representa uma das principais discussões dos panoramas científicos atuais.

Segundo Freire (1996), o educador não deve alienar o seu próprio saber, pois quem ensina também apresenta a possibilidade de apreender um novo conhecer, ou seja, na educação nenhuma colocação é inabalável, uma vez que todos podem e devem por em voga a sua cosmovisão. Desse modo, se o professor não sabe de tudo, ele também preserva a ignorância em sua prática e entendimento, enfatizando a pertinência do educador se lançar nos vínculos e discursos de seu alunato, deixando de lado o marasmo do saber indubitável.

A partir da ideia acima, observa-se que é necessário pensar sobre determinadas formas de gerar uma comunicação dialética perante a interação proposta entre o conhecer e o novo aprender na posição do professor. Pensando nisso, segue a tabela pautada em possíveis maneiras de permear a interação anteriormente citada:

Tabela 1 - Possíveis formas de promover a dialética entre o saber e a ignorância na prática do professor

1- Estratégia participativa	Segundo Bordenave (1983), a participação é um dos principais fatores para a construção de uma educação democrática, podendo direcionar as metodologias sistemáticas trazidas pelo professor.
2- A curiosidade didática	Para Alves (2013) e Santos (2020), o educador pode utilizar a curiosidade (“espanto”) como um elemento didático e dialético, promovendo uma interação espontânea diante da integração do alunato.
3- Aplicação da aprendizagem significativa	A aprendizagem significativa pode gerar resultados positivos na execução do ensino-aprendizagem, gerando um aprofundamento dos saberes e comportamentos dos alunos ante os elementos já aprendidos (AUSUBEL, 1982; MOREIRA, 2003; TAVARES, 2004; 2008; 2010; PELIZZARI, 2002; MONTEIRO, 2006; MORAN, 2008;).
4- Leitura como autonomia	Bamberge (1997) e Orlandi (2001) afirmam que a leitura influi no processo de desenvolvimento crítico do sujeito, introduzindo o diálogo reflexivo defronte das falas dos envolvidos, ocorrendo o

Fonte: Autoral

A partir da tabela acima, avista-se que existem algumas formas de introduzir a dialética do saber e da ignorância do professor diante da comunicação com o alunato, revelando que no ambiente escolar não existe apenas um sujeito que detém todo o saber, além de expor que o conhecimento ultrapassa a faceta sistemática para atingir a subjetividade expressa por cada sujeito em sua historicidade.

Por fim, o professor não sendo detentor de todo o saber, tal personagem deixa de ser mestre ou sábio, tornando-se mediador do processo do ensino-aprendizagem, demonstrando que a potência do aprender e do ensinar vai além das entrelinhas das metodologias especificadas.

3 CONCLUSÃO

O presente estudo buscou enfatizar a importância da relativização do saber e da ignorância perante a prática docente, pondo os educadores como mediadores nas entrelinhas da potência do aprender, distanciando-os da posição de figuras inquestionáveis. Levando para o contexto literário-científico, tal construção fomenta o arcabouço de estudos educacionais atrelados a temática proposta, contribuindo para discussões de eixos relacionados as elaborações de ensino, aos papéis do professor e as reflexões sobre a educação atual no panorama nacional.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. O professor de espantos. **Doc. Memória. Direção: Dulce Queiroz. Brasília: TV Câmara Federal, 2013.**

ANTUNES, M. A. M..Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. *Revista semestral da Associação Brasileira de psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*,. 12(2),469-475, 2008.

ARAÚJO, Mairce da Silva. Alfabetização tem conteúdo? In: A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática. Org. GARCIA, Regina Leite. São Paulo: Cortez, 1996.

ARROYO, Miguel G. Ofício de mestre: imagem e autoimagem. Petrópolis: Vozes, 2000.

AUSUBEL, David P. A aprendizagem significativa. **São Paulo: Moraes, 1982.**

BAMBERGER, Richerd. Como incentivar o hábito da leitura. São Paulo: Cultrix, 1997.

BEE, Helen. A criança em desenvolvimento . Tradução: Maria Adriana Veríssimo Veronese. 9º edição. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BORDENAVE, J. D. O que é participação. São Paulo: Brasiliense, 1983.

CAMPOS, Dinah M. de S.. Importância da aprendizagem e notícia histórica da evolução da psicologia da aprendizagem. Petrópolis: Editora Vozes, 1993.

CASTELHANO, Marcos Vitor C.; SANTOS, Gerlane C.; CÂMARA, Maria G. P.; RODRIGUEZ, Isdeolândia P. de A.; NUNES, Eliane D. de S.. O Übermensch e a Educação Libertadora: Um Recorte Nietzscheano. In: NETA, Josefa G. (org.). É na educação que se constrói a transformação. João Pessoa: Libellus Editorial, 2020. p. 68-73.

FERREIRO, Emília. Passado e Presente dos Verbos Ler e Escrever. São Paulo: Cortes Editora, 2002

FERREIRO, Emília. Reflexões sobre a alfabetização: questões da nossa época. São Paulo: Cortez, 2001

FREIRE, Paulo. A pedagogia dos sonhos possíveis. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GODOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas em psicologia**, v. 20, n. 2, p. 355-368, 2012.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; TAGLIAFERRO, Ariane Roberta. A afetividade na sala de aula: um professor inesquecível. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 9, p. 247-260, 2005.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos, para quê?. São Paulo: Cortez, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. Adeus professor, adeus professora: as novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

MONTEIRO, Bruno de S. et al. Metodologia de desenvolvimento de objetos de aprendizagem com foco na aprendizagem significativa. In: **Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação-S-BIE)**. 2006. p. 388-397.

MORAN, José Manuel. Aprendizagem significativa. **Entrevista ao Portal Escola Conectada da Fundação Ayrton Senna, publicada em**, v. 1, n. 08, 2008.

MOREIRA, Marco Antonio. Linguagem e aprendizagem significativa. In: **Conferência de encerramento do IV Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa, Maragogi, AL, Brasil**. 2003.

ORLANDI, Eni P. Discurso e Leitura. 6 Ed. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, 2001.

PELIZZARI, Adriana et al. Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. **revista PEC**, v. 2, n. 1, p. 37-42, 2002.

PEREIRA, Maria José de Araújo; GONÇALVES, Renata. Afetividade: Caminho para a aprendizagem. **Alcancead**, v. 1, n. 1, 2010.

RIBEIRO, Antonio. A Escola como forma de exclusão social do aluno. Sobral, Universidade Estadual Vale do Acaraú, 2006.

RIBEIRO, Marinalva Lopes. A afetividade na relação educativa. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 27, p. 403-412, 2010.

SANTOS, B. S. Um discurso sobre as ciências. 2ª edição, São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Filipe Peixoto. Atividades prática com bambu na construção do conhecimento agroecológico. **Cadernos de Agroecologia**, v. 15, n. 2, 2020.

SIMONETTI, Amália. O desafio de alfabetizar e letrar. Fortaleza: Edição Livro Técnico, 2005.

SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TAVARES, Romero. Aprendizagem significativa e o ensino de ciências. **Ciências & cognição**, v. 13, n. 1, 2008.

TAVARES, Romero. Aprendizagem significativa, codificação dual e objetos de aprendizagem. **Revista Brasileira de informática na Educação**, v. 18, n. 02, p. 04, 2010.

TAVARES, Romero. Aprendizagem significativa. **Revista conceitos**, v. 10, n. 55, 2004.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007



PESQUISAS EM TEMAS DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

VOLUME 3



PESQUISAS EM TEMAS DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

VOLUME 3



Rfb
Editora