

PESQUISAS EM TEMAS DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

VOLUME 2



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

PESQUISAS EM TEMAS DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

VOLUME 2



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:

Danilo Wothon Pereira da Silva.

Design da capa:

Pryscila Rosy Borges de Souza.

Imagens da capa:

www.canva.com

Revisão de texto:

Os autores.

Bibliotecária:

Janaina Karina Alves Trigo Ramos

Assistente editorial:

Manoel Souza.



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 2

PESQUISAS EM TEMAS DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Edição 1

Belém-PA



2021

<https://doi.org/10.46898/rfb.9786558891192>

Catálogo na publicação
Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

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.2)

Livro em PDF

298 p., il.

ISBN 978-65-5889-119-2

DOI: 10.46898/rfb.9786558891192

1. Educação. 2. Gestão escolar. 3. Inclusão escolar. 4. Educação de jovens e adultos. 5. Ensino público. 6. Ensino à distância. 7. Pedagogia. I. Souza, Ednilson Sergio Ramalho de (Editor). II. Título.

CDD 370



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
Prof. Dr. Ednilson Sergio Ramalho de Souza	
CAPÍTULO 1	
GESTÃO ESCOLAR E OS DESAFIOS DE ATUAÇÃO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	11
Roseli Simões Leal Gonzalez	
DOI: 10.46898/rfb.9786558891192.1	
CAPÍTULO 2	
AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA PERSPECTIVA DA HISTÓRIA AFRICANA NO FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE QUILOMBOLA.....	23
Ricardo Costa de Sousa	
Herli de Sousa Carvalho	
DOI: 10.46898/rfb.9786558891192.2	
CAPÍTULO 3	
AS CONTRIBUIÇÕES DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR.....	35
Maria Kalionara de Freitas Mota	
Kaliandra Maria da Conceição Freitas Mota Lima	
DOI: 10.46898/rfb.9786558891192.3	
CAPÍTULO 4	
A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO FAMÍLIA/ESCOLA NO PROCESSO DE INCENTIVO A LEITURA.....	53
Yara de Sousa Aguiar	
Cristhiane Sampaio Aragão Fontenele	
DOI: 10.46898/rfb.9786558891192.4	
CAPÍTULO 5	
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: MODALIDADE DE ENSINO INCLUSIVA PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	69
Ribas Antônio da Silva	
Lucianne Oliveira Monteiro Andrade	
DOI: 10.46898/rfb.9786558891192.5	
CAPÍTULO 6	
RIDDLE DE INFORMÁTICA: UMA GAMIFICAÇÃO NO AMBIENTE EDUCACIONAL.....	87
Lamarck Souza Alcântara Araújo	
DOI: 10.46898/rfb.9786558891192.6	
CAPÍTULO 7	
A IMPORTÂNCIA DO ORIENTADOR EDUCACIONAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS.....	95
Érica Correa Costa Lima	
DOI: 10.46898/rfb.9786558891192.7	

CAPÍTULO 8

ALFABETIZAÇÃO: QUANDO O PONTO DE PARTIDA DEFINE A LINHA DE CHEGADA.....103

Ariane Alves Gutierrez

Wênia Keila Lima de Sousa

DOI: 10.46898/rfb.9786558891192.8

CAPÍTULO 9

UMA BREVE REVISÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: DA COLÔNIA AO GOVERNO LULA.....119

Dion Leno Benchimol da Silva

DOI: 10.46898/rfb.9786558891192.9

CAPÍTULO 10

O “BULLYING” CONTRA OS EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA, AUDITIVA E VISUAL NA UNIDADE INTEGRADA FRANCISCO PEDRO MONROE CONCEIÇÃO.....135

Sônia Cristina Sampaio Costa Aguiar

Eni Lopes da Silva Carvalho

Bruno Nunes Costa

Breno Nunes Costa

Maria Clara Rodrigues Pereira

Flavia Nancy Matias Vilar

Ilka do Amparo Sousa Reis

Ilmaria Castro Sousa

DOI: 10.46898/rfb.9786558891192.10

CAPÍTULO 11

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: OS DESAFIOS NO USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM.....149

Maria Gorethi dos Santos Camelo

Andreia de Lourdes Ribeiro Pinheiro

Severino Vilar de Albuquerque

DOI: 10.46898/rfb.9786558891192.11

CAPÍTULO 12

PEDAGOGIA NA MODALIDADE À DISTÂNCIA: DESAFIOS DO PROCESSO DE PLANEJAR165

Wênia Keila Lima de Sousa

Ariane Alves Gutierrez

DOI: 10.46898/rfb.9786558891192.12

CAPÍTULO 13

ENTRE FRALDAS E PEDAGOGIA: NARRATIVA (AUTO)BIOGRÁFICA SOBRE AS ROTINAS DE CUIDADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL183

Ana Valéria Oribes Dias

Adriana Barni Truccolo

DOI: 10.46898/rfb.9786558891192.13

CAPÍTULO 14	
PANORAMA DAS PESQUISAS SOBRE ENEM NO BRASIL	199
Dayse Marinho Martins	
DOI: 10.46898/rfb.9786558891192.14	

CAPÍTULO 15	
SOFTWARE EDUCATIVO: UMA FERRAMENTA TECNOLÓGICA NO PROCES-	
SO DE ENSINO-APRENDIZAGEM PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA AUDI-	
TIVA	207
Gerson Rodrigo Valle Queiroz	
Washington Luiz Pedrosa da Silva Junior	
Antônio Luís Parlandin dos Santos	
Welliton Silva da Silva	
Amanda Pereira Marques D Almeida	
Maria Elenilda dos Santos	
DOI: 10.46898/rfb.9786558891192.15	

CAPÍTULO 16	
PERCEPÇÕES NA QUARENTENA: DEMANDAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	
EM UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL EM TEMPOS DE PANDEMIA DE CO-	
VID-19	219
Juliano Bona	
Camila Thaisa Alves Bona	
Cristiane Bonatti	
Rosane Fronza	
DOI: 10.46898/rfb.9786558891192.16	

CAPÍTULO 17	
REPENSANDO A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA:	
CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM GESTÁLTICA	233
Francisco Adalberto Vieira dos Anjos	
Lisa Naira Rodrigues de Sousa	
DOI: 10.46898/rfb.9786558891192.17	

CAPÍTULO 18	
A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSI-	
NO DE BARREIRINHAS/MA.....	245
Bruno Nunes Costa	
Almerinda Macieira Medeiros	
Clarissa Maria Brito Lima	
Breno Nunes Costa	
Flavia Nancy Matias Vilar	
Maria Clara Rodrigues Pereira	
Ilka do Amparo Sousa Reis	
DOI: 10.46898/rfb.9786558891192.18	

CAPÍTULO 19
FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA:
PERSPECTIVAS SOBRE O PAPEL SOCIAL DO PROFISSIONAL PROFESSOR.....267

Wênia keila Lima de Sousa
Ariane Alves Gutierrez
DOI: 10.46898/rfb.9786558891192.19

CAPÍTULO 20
PRESSUPOSTOS TEÓRICOS SOBRE A EDUCAÇÃO BRASILEIRA279

Filipe Ewerton Ribeiro Teles
DOI: 10.46898/rfb.9786558891192.20

ÍNDICE REMISSIVO.....294

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 2 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

GESTÃO ESCOLAR E OS DESAFIOS DE ATUAÇÃO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

SCHOOL MANAGEMENT AND THE CHALLENGES OF ACTION IN THE PERSPECTIVE OF INCLUSIVE EDUCATION

Roseli Simões Leal Gonzalez¹

DOI: 10.46898/rfb.9786558891192.1

¹ Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). ORCID. E-mail. roseli.gonzalez@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho traz reflexões acerca da prática do gestor escolar, com objetivo de evidenciar os desafios de atuação na perspectiva da Educação Inclusiva, visto que gerir, hoje, é um desafio, e diante de um processo de democratização, dentro de uma filosofia de aceitação e reconhecimento da diversidade inserida nas escolas, torna-se ainda mais relevante o papel desse profissional na integração escolar e social de alunos com necessidades especiais. Partindo dessa concepção para desenvolvimento deste estudo, optou-se pela pesquisa de cunho bibliográfico e, para a coleta de dados buscou-se como técnica, apoio teórico de autores de diversas obras, artigos e revistas publicados na literatura existente. Um tema relevante pelas mudanças decorrentes de novos paradigmas em relação à educação e a escola como responsável pela garantia de acesso à educação de qualidade ao aluno com deficiência. Entende-se que a gestão escolar é muito mais que o simples diálogo, dada sua complexidade, e do fundamental papel de gestores enquanto administradores de escola na contribuição do processo educacional e inclusivo. Os resultados obtidos comprovaram que a Gestão Escolar tem se tornado cada vez mais elemento fundamental para a concretização do ideal das escolas no processo de melhor gestão nas novas configurações de aprendizagens atuais, principalmente quando se trata de inclusão. Entre os desafios enfrentados pela gestão, está a busca de ações coletivas possíveis e necessárias, com transformações que vão além de adaptações no espaço físico escolar, com metodologias e currículos que fazem parte do processo inclusivo, para que de fato a educação inclusiva aconteça.

Palavras-chave: Gestão Escolar. Educação Inclusiva. Desafios da gestão escolar.

ABSTRACT

The present work brings reflections on the practice of the school manager, with the objective of highlighting the performance challenges from the perspective of Inclusive Education, since managing today is a challenge, and facing a process of democratization, within a philosophy of acceptance and recognition of the diversity inserted in schools, the role of this professional in the school and social integration of students with special needs becomes even more relevant. Starting from this conception for the development of this study, we opted for bibliographic research and, for data collection, we sought as a technique, theoretical support from authors of several works, articles and magazines published in the existing literature. A relevant topic due to changes arising from new paradigms in relation to education and the school as responsible for ensuring access to quality education for students with disabilities. Entende-se que a gestão escolar é muito mais que o simples diálogo, dada sua complexidade, e do fun-

damental papel de gestores enquanto administradores de escola na contribuição do processo educacional e inclusivo. Os resultados obtidos comprovaram que a Gestão Escolar tem se tornado cada vez mais elemento fundamental para a concretização do ideal das escolas no processo de melhor gestão nas novas configurações de aprendizagens atuais, principalmente quando se trata de inclusão. Entre os desafios enfrentados pela gestão, está a busca de ações coletivas possíveis e necessárias, com transformações que vão além de adaptações no espaço físico escolar, com metodologias e currículos que fazem parte do processo inclusivo, para que de fato a educação inclusiva aconteça.

Keywords: School Management. Inclusive education. Challenges of school management.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho propõe abordagens sobre a Gestão Escolar, uma maneira de demonstrar sua importância e o papel no contexto escolar diante de novas configurações de aprendizagens educacionais, principalmente na forma de gerir e administrar novas concepções relacionadas à Educação Especial e Inclusiva, de maneira que torne a aprendizagem num processo dinâmico e criativo, pois gerir e administrar nesse cenário educativo, significa estar aberto à reflexão, à discussões, à mudanças, ao trabalho coletivo, e ao aperfeiçoamento constante, que perpassam a efetivação democrática nas escolas.

Ressalta-se que a Gestão Democrática tem sido reformulada a cada dia, diante das necessidades que o conhecimento requer, principalmente quando tem como premissa a educação básica da criança, e a participação de gestor, pais, docentes e discentes, e funcionários do contexto escolar, em face às novas demandas que surgem como desafios às escolas em geral.

Sabe-se que, o gestor deve, antes de tudo, ser um educador, de maneira que o processo educativo e a educação sejam pautados na necessidade e experiência vivenciada no âmbito escolar. E, para tanto se faz necessária uma gestão transformadora, principalmente quando está relacionada à educação especial e inclusiva, uma fase que tem tido mudanças a cada dia com novos paradigmas.

Trata-se de um tema de extrema relevância, pois tem em si uma potencialidade fundamental para a promoção da aprendizagem.

Nessa perspectiva, o presente trabalho tem como objetivo principal evidenciar os desafios e perspectivas de atuação da gestão escolar no âmbito das escolas. Os objetivos específicos são de trazer um retrospecto da Educação Especial à luz da legislação

brasileira; contextualizar a Gestão Escolar e elencar os desafios e perspectivas de atuação da gestão na educação inclusiva.

A metodologia adotada é pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, com busca na literatura existente, para fundamentação do tema proposto.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Educação Especial no contexto educacional à Luz da Legislação Brasileira

Em breve retrospecto é interessante destacar a legislação voltada para educação especial e a seguir é possível elencar algumas resoluções e leis que merecem destaque nesse processo:

O texto da Lei 7853/1989 dispõe sobre a integração social das pessoas com deficiência. Na área da Educação, afirma a inserção de escolas especiais, privadas e públicas, no sistema educacional e a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino. Também assegura que o poder público deve se responsabilizar pela “matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino”. Ou seja: exclui da lei uma grande parcela das crianças ao sugerir que elas não são capazes de se relacionar socialmente e, conseqüentemente, de aprender. O acesso o material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo também são garantidos pelo texto. (BRASIL, 1989).

Importa ressaltar a Declaração de Salamanca (1994) que trata de uma resolução da Organização das Nações Unidas (ONU) e concebida na Conferência Mundial de Educação Especial, em Salamanca. O texto trata de princípios, políticas e práticas das necessidades educativas especiais, e dá orientações para ações em níveis regionais, nacionais e internacionais sobre a estrutura de ação em Educação Especial. No que tange à escola, o documento aborda a administração, o recrutamento de educadores e o envolvimento comunitário, entre outros pontos (DECLARAÇÃO SALAMANCA, 1994).

O Decreto 3298/99 regulamenta a Lei nº 7.853/89, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e consolida as normas de proteção, além de dar outras providências. O objetivo principal é assegurar a plena integração da pessoa com deficiência no “contexto socioeconômico e cultural” do país. Sobre o acesso à Educação, o texto afirma que a Educação Especial é uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino e a destaca como complemento do ensino regular.

A Lei nº 9394 (LDBEN/1996) classificou a Educação Especial como modalidade de ensino, em que dedicou diversos capítulos com características e diferentes tipos de necessidades especiais, dentre os quais, encontra-se aquele referente às crianças com deficiência de aprendizagem no processo de desenvolvimento.

Segundo Aguiar (2008):

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/1996) além de ratificar preceitos constitucionais, entre outros aspectos, estabelece que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica conforme as peculiaridades e princípios de que profissionais da educação participarão da elaboração do Projeto Político Pedagógico e participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (AGUIAR, 2008, p.2).

É notável que a Lei 9394/96 estabelece que na Gestão democrática da Educação Básica do ensino público, tenha como princípios, que profissionais da educação participem da elaboração do Projeto político Pedagógico, comunidade escolar e conselhos escolares, conforme relata Aguiar (2008).

A Lei 13.005/2014, Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014-2024, na sua meta 4 determina universalizar o atendimento escolar aos alunos com deficiência, entre outros transtornos, garantindo sistema educacional inclusivo. Afirma o documento, que a Educação Especial, “como modalidade de educação escolar”, deveria ser promovida em todos os diferentes níveis de ensino e que “a garantia de vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência” era uma medida importante.

2.2 Gestão Escolar no âmbito Educacional

Leon (1997) citado por Leite (2012, p.7) fala que os “gestores atuais devem estar procurando aprender, recorrer sempre ao poder do aprendizado decorrente de experiências de trabalho”. Acrescenta Leite (2012), que o Gestor deve procurar definir seus objetivos e buscar vivenciá-lo com poder de decisão sobre suas atividades, pois sem essa busca o trabalho pode ficar comprometido. Para que esse comprometimento do trabalho não ocorra, faz-se necessário ser criativo, ágil, ser um líder com capacidade de mudar e adaptar-se continuamente na busca de novos projetos, planos e atividades com propósitos a serem concretizados, além de estratégia de ação para conquista de conhecimentos na condução de sua equipe.

Percebe-se a importância da participação da gestão, principalmente nas diferentes concepções da educação, construídas ao longo da história que influenciam o olhar no contexto da educação, principalmente como elemento essencial na busca de mudanças significativas no âmbito educacional.

Azevedo (2011, p.13) afirma: “o binômio gestão e qualidade caminham de mãos dadas. Seja qual for a perspectiva, firmou-se o consenso de que a primeira é considerada um meio de se atingir a segunda”.

Com relação as concepções e práticas do cotidiano do gestor escolar, considerado um campo em construção, mostra a educação revestida de importância inegável e permeada por desafios que demonstram a sua complexidade.

Dessa forma, a gestão é compreendida como objetiva e concreta, que atua de maneira coletiva para transformação da realidade. Nesse sentido, se constituiu em condição para que educadores e gestores não somente construam, mas também reconstruam saberes inerente à sua prática, e de acordo com Flores e Tomazzetti (2012):

Para que os educadores e gestores sintam-se capazes de atuar como sujeitos críticos, com postura crítica diante da realidade, buscando a intervenção nessa realidade, o repensar sobre o processo educacional à luz das concepções de gestão democrática se faz necessário visando desenvolvimento profissional comprometido com a formação dos indivíduos para a vida e não para o mero acúmulo de informações e aptidões ditadas pelo mercado (FLORES; TOMAZZETTI, 2012, p.6).

Percebe-se, então, que a concepção da gestão democrática é necessária, pois visa o desenvolvimento profissional com a formação do indivíduo.

De acordo com Leite (2012) a escola é o lugar em que se desencadeia o processo de ensino-aprendizagem, portanto, o local em que ocorre a intervenção pedagógica, por isso, é notável que o gestor tenha papel essencial nesse processo, contemplando princípios norteadores de atividades didático-pedagógicas.

Trata-se, portanto, do encontro de profissionais envolvidos nas ações educativas com garantia de participação, diálogos e novas maneiras de pensar.

Nessa concepção, Bankersen (2013) afirma:

A participação e o comprometimento de todos os envolvidos: equipe pedagógica, corpo docente, agentes educacionais, membros das instâncias colegiadas, visam à melhoria da qualidade de ensino e da educação no contexto desafiante da atual sociedade. Permite a organização do trabalho do gestor, lança luzes sobre as ações de todos os envolvidos no contexto escolar (BANKERSEN, 2013, p.5).

Observa-se que a gestão democrática visa a participação e comprometimento de toda a equipe que envolve o contexto escolar para a melhoria da qualidade educacional. Pressupõe-se, portanto, que todos os envolvidos buscam objetivos que norteiam ações para a construção coletiva que dão garantia à formação do cidadão atuante e crítico.

Peroni e Flores (2014), após analisarem a Meta 19 do novo PNE, sobre a proposta de gestão democrática na educação, trazem o entendimento de que se trata de um

modelo de gestão gerencial, com a participação da comunidade escolar vinculada a preceitos democráticos e não uma simples mudança na forma de gerir. As autoras entendem a gestão democrática como um meio e um fim. Assim, a educação tem papel relevante na cultura democrática.

Desse modo, constata-se, que é por meio da gestão escolar, que importantes propostas pedagógicas podem tornar o ensino-aprendizagem dinâmico e ao mesmo tempo criativo, desenvolvido de maneira planejada.

2.3 Desafios e Perspectivas de Atuação da Gestão Escolar na Educação Inclusiva.

A educação especial na perspectiva inclusiva é um tema bastante discutido, diante dos diversos fatores que envolvem a questão da inclusão, um desafio que a educação tem buscado privilegiar, norteadas pelos princípios legais.

Segundo Ambrós (2018) a educação especial tem sido organizada cada vez mais voltada para a inclusão. O número de alunos com necessidades especiais matriculados nas redes de ensino vem crescendo significativamente, e o olhar tem sido focado para esse público educacional que precisa de atenção e planejamento para que a qualidade do ensino seja cada vez mais inclusiva.

Sabe-se que o direito de educação ao portador de necessidades especiais está representado por leis, como já dito anteriormente, e pela Constituição Federal (1988) que contemplam aspectos relevantes do direito à educação na rede regular de ensino, como processo de inclusão.

Para Bankersen (2013) o Gestor Educacional tem um grande desafio, ou seja, a responsabilidade com o aluno e a família a qual pertence, na luta de direitos e na promoção de melhor qualidade na educação, respeitando-se os valores no âmbito da escola.

Conforme Coned II (1997) apud Azevedo (2011) em relação a educação de qualidade, sua consequência está na inclusão social, voltada à problematização, à tomada de decisões, na busca de ações coletivas possíveis e necessárias. Dessa forma, incluir significa possibilitar o acesso e a permanência, com sucesso, nas escolas, ou seja é gerir democraticamente a educação, incorporando-a a sociedade, definindo-se prioridades das políticas sociais e educacionais.

Diante do contexto, as especificidades e a complexidade da Gestão Escolar, hoje, evidenciam desafios enfrentados pela gestão no cenário de atuação na perspectiva da educação inclusiva, que tem se apresentado como objeto de polêmica e tema de gran-

des debates no meio educacional, embora que na história da educação especial muitas batalhas já foram vencidas, no entanto, é preciso fazer acontecer inclusão nas escolas. Uma tarefa considerada árdua para o gestor educacional (LUZ;SARTORI, 2018).

A idéia de inclusão trazida por Luz e Sartori (2018) é mais do que simplesmente adaptações no espaço físico para o aluno que apresenta deficiência, são importantes e profundas transformações na escola, entre metodologias, currículos e, envolvimento de todos que fazem parte dos processos inclusivos, entre os quais, o fundamental papel da gestão escolar.

Acrescenta Luz e Sartori (2018) que a gestão escolar no cenário educacional é tema de grandes debates, principalmente na escola pública, cuja tendência é de interiorizar uma gestão de conservadorismo e atitudes autoritárias. No entanto:

A escola é uma organização social, humana e cultural, em que todos os envolvidos devem ter suas funções determinadas participando de maneira ativa nos processos da escola, para desenvolver com êxito as atividades planejadas. Neste sentido, faz-se necessário um gestor que promova uma política de gestão democrática participativa na comunidade escolar, partindo desse princípio, a escola precisa rever o papel do gestor (LUIZ; SARTORI, 2018, p.13).

Nota-se a necessidade de o Gestor promover política de uma gestão democrática e participativa, revendo sempre o papel que desenvolve o gestor na comunidade escolar. Portanto, “Nos processos inclusivos é fundamental que o gestor promova a inclusão, aperfeiçoando os procedimentos pedagógicos em sala de aula e na organização da escola, por meio da busca da qualidade e da transparência nos atos da gestão escolar” (LUZ; SARTORI, 2018, p.14).

3 METODOLOGIA

O estudo se caracteriza por uma revisão de literatura de forma descritiva, com dados selecionados em autores, artigos, dissertações, entre outros, publicados no período de 2008 a 2020, utilizando-se como base de dados, as plataformas de Biblioteca Virtual e Scientific Electronic Library Online (SciELO), com palavras-chaves: Gestão Escolar. Educação Inclusiva. Desafios da gestão escolar.

Portanto, uma pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa, que de acordo com Gil (2002) se desenvolve a partir de material existente.

O estudo se pauta em pressupostos teóricos de pesquisa bibliográfica com algumas obras científicas focadas, especificamente na importância da gestão escolar e seu papel no contexto escolar.

Para Lakatos e Marconi (2011) a pesquisa bibliográfica é baseada em material de diversos autores e fontes já existentes.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Considerando as diferentes concepções e práticas trazidas no desenvolvimento deste estudo, Leite (2012, p.6) relata que, em um conceito mais amplo da gestão escolar, em todos segmentos educacionais, ela “passa a fazer parte das atitudes de todos que atuam com a educação”. São, portanto, essas mudanças que veem hoje que a escola precisa de gestores dinâmicos, criativos que proporcionem autonomia.

Na opinião de Silva (2015) o gestor escolar deve estar atento aos ideais da educação inclusiva, trazendo o assunto para debate com os professores, quando da elaboração do projeto político pedagógico, principalmente fazendo questionamentos a respeito das práticas inclusivas que precisam ser desenvolvidas em sala de aula.

Importante ressaltar que a escola inclusiva, é uma escola democrática e deve ser pautada na prática de diálogos e de maneira participativa.

Veiga (2014) traz o entendimento de que o papel do gestor demanda pesquisas, com ações necessárias e primordiais que ofereçam um ensino que atenda a diversidade e uma gestão pautada na gestão democrática e na inclusão. Dessa forma, todos os envolvidos no contexto da escola são fundamentais para que aconteçam as mudanças necessárias e a inclusão seja efetivada.

O Gestor Escolar é visto por aqueles que fazem parte da escola, como o alicerce da instituição e essa interação entre todos os envolvidos no ambiente escolar:

Torna-se, portanto, essencial para ter um resultado satisfatório no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Assim, cabe ao gestor escolar promover questionamentos sobre as práticas pedagógicas com o propósito de uma análise sobre o que está sendo feito e o que poderá ser realizado em favor daqueles educandos que demandam uma atenção mais cuidadosa e afável (LUZ; SARTORI, 2018, p.15).

Dessa maneira, “a gestão escolar é capaz de estabelecer mudanças na sua estrutura organizacional, proporcionando a transformação do ambiente educativo” (SILVA, 2018, p.86).

Assim, os objetivos da gestão precisam estar direcionados ao reconhecimento e à problematização das diferenças. Dessa forma, a Gestão Escolar tem se tornado cada vez mais elemento essencial nas reflexões que buscam mudanças significativas na escola, destacando-se importância a este papel diante da inclusão dos alunos com deficiência, pois, cabe à gestão, garantir aos alunos educação com qualidade, com a participação ativa e coletiva do aluno, a fim de que tenha condições de construir o co-

nhecimento, tornando-se cidadão reflexivo e crítico sendo capaz de transformar a sua realidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluiu-se este artigo, considerando que os objetivos pretendidos foram alcançados, a partir do momento em que se evidenciou os desafios e as perspectivas do gestor escolar no âmbito escolar, com contribuições de diferentes concepções e práticas, pois o contexto escolar é o lugar propício para a gestão e a melhoria da qualidade de ensino que transforme a realidade educacional e perpassem a efetivação democrática nas escolas.

Entende-se, então, que o gestor encontrará dificuldades ao longo do exercício de suas funções, mas com o apoio de toda a equipe será possível buscar as soluções para os entraves que surgirem, proporcionando aos alunos um ambiente acolhedor e inclusivo, em que o educando permaneça na escola e tenha sucesso em suas aprendizagens. Nesse sentido, uma gestão democrática coerente, com planejamento e organização, controle e recursos segue rumo ao atingimento dos objetivos pedagógicos, com propostas inclusivas.

Desse modo, ao gestor cabe liderar as demandas da escola para o aprimoramento da aprendizagem e a luta pelos direitos adquiridos por lei. Também, participante da mediação das decisões que envolvem a comunidade, pais, alunos, professores e todos os envolvidos no âmbito escolar.

Embora a gestão se constitua, ainda, uma proposta considerada em construção, muitos são os desafios que a permeiam, e a superação destes, depende da colaboração de toda sociedade, para uma gestão democrática de escola inclusiva. Desafios de um ambiente educativo, com práticas pedagógicas e ensino aprendizagem com qualidade para uma educação inclusiva.

A educação inclusiva traz muitos debates reflexivos, e sua efetivação não se trata de tarefa fácil, visto que depende também de uma política pública no empenho universal de acesso a direitos assegurados à educação. No entanto, a inclusão só torna possível com mudanças estruturais, viabilização e condições de acesso à escola, com as limitações sendo respeitadas, e o gestor escolar é um importante ator que pode fazer a política de inclusão de fato ser efetivada.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da S. Gestão da educação básica e o fortalecimento dos Conselhos Escolares. *Educar*, Curitiba, n. 31, p. 129-144, 2008. Editora UFPR.

AMBRÓS, Danieli Martins. **O aluno com transtorno do espectro autista na sala de aula: caracterização, legislação e inclusão.** 1º. Seminário Luso-Brasileiro de educação inclusiva, 2018.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Notas sobre a análise da gestão da educação e da qualidade do ensino no contexto das políticas educativas. **RBPAE** – v.27, n.3, p. 361-588, set./dez. 2011.

BANKERSEN, Iranice Helena. **O Papel do Gestor Escolar no Processo Pedagógico e Administrativo em escola do campo.** (2013). Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uni-centro_gestao_artigo_iranice_helena_bankersen.pdf. Acesso em: 03 set.2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: MEC/SEESP, 1996.

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

BRASIL, Lei 7853 de 1989 dispõe sobre a **integração social das pessoas com deficiência.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm. Acesso em: 04 set.2020

BRASIL, **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989.

BRASIL. **Lei no 10.172, de 9 de janeiro 2001.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/10.172.htm. Acesso em: 04 set.2020..

BRASIL, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2020.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 21 set.2020.

BRASIL, **Plano Nacional de Educação, 2000.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>> Acesso em 03 set.2020.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.** Brasília: MEC / SEF, 1998.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: Corde, 1994.

FLÔRES, Vanessa Medianeira da Silva; TOMAZZETTI, Cleonice Maria. **A gestão na educação infantil: concepções e práticas.** Disponível: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2689/343>. Acesso em: 03 set.2020.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica.** 7.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LEITE, Maria Beatrice Rodrigues. **A Gestão escolar com um novo olhar para o brincar na educação infantil.** Disponível em: moodle3.mec.gov.br/ufc/file.php/1/. Acesso em: 04 set.2020.

LUZ, Rosângela Maria Nunes da; SARTORI, Jerônimo. **Gestão Escolar na perspectiva da Educação Inclusiva.** Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/2030/1/LUZ.pdf>. Acesso em: 05 set.2020.

PERONI, Vera M. Vidal e FLORES, Maria Luiza Rodrigues. Sistema nacional, Plano Nacional e gestão democrática da educação no Brasil: articulações e tensões. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 37, n. 2, p. 180-189, maio-ago. 2014.

SILVA, C. L da. **Escola democrática, escola inclusiva.** Diversa educação inclusiva na prática. Set. 2015.

SILVA, Ana Mayra Samuel da. Gestão escolar: **A consolidação de uma escola inclusiva mediante a intersetorialidade.** (2018). Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/154266/silva_ams_me_prud.pdf?sequence=3. Acesso em: 06 set.2020.

VEIGA, Lígia Corrêa Lustosa da. **O papel do Gestor Escolar no processo de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais.**(2014). Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/9198/1/2014_LigiaCorreaLustosadaVeiga.pdf. Acesso em: 05 set.2020.

CAPÍTULO 2

AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA PERSPECTIVA DA HISTÓRIA AFRICANA NO FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE QUILOMBOLA

*EDUCATIONAL PRACTICES FROM THE
PERSPECTIVE OF AFRICAN HISTORY IN
STRENGTHENING QUILOMBOLA IDENTITY*

*Ricardo Costa de Sousa¹
Herli de Sousa Carvalho²*

DOI: 10.46898/rfb.9786558891192.2

¹ Pós-Doutorando em Educação (UNOESC). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1114035420386099>. E-mail: ricardoluter@gmail.com

² Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6427088386506670>. E-mail: herli@hotmail.com

RESUMO

Este texto discute sobre a aplicabilidade da Lei nº 10.639 (2003) em uma escola situada na Comunidade Quilombola Itamatatiua, no município de Alcântara, no estado do Maranhão. A problemática pauta-se na relação entre o texto legal e a realidade das escolas maranhenses em uma Comunidade Negra. Os objetivos centram-se em: conhecer como se dá a aplicabilidade da referida lei na Comunidade Quilombola Itamatatiua; identificar as contribuições que os conteúdos da História Africana trazem para o fortalecimento das identidades culturais; e, compreender como o currículo escolar auxilia as práticas educativas da Comunidade. A metodologia versará sobre três perguntas abertas, respondidas por colaboradores da pesquisa que trabalham no Ensino Fundamental. A pesquisa indicou que, a aplicabilidade da referida lei possibilita conhecer a própria história cultural e trazem contribuições para o fortalecimento das identidades culturais e de pertencimento à Comunidade quando pautadas na História da África a partir de um currículo pluriétnico.

Palavras-chave: Práticas Educativas. História Africana. Lei nº 10.639/2003. Comunidade Quilombola.

ABSTRACT

This text discusses the applicability of Law nº 10.639/2003 in a school located in the Itamatatiua Quilombola Community, in the municipality of Alcântara, in the state of Maranhão. The problematic is based on the relationship between the legal text and the reality of schools in Maranhão in a Black Community. The objectives are centered on: knowing how the law is applied in the Itamatatiua Quilombola Community; to identify the contributions that the contents of African History bring to the strengthening of cultural identities; and, to understand how the school curriculum helps educational practices of the community. The methodology will deal with three open questions, answered by research collaborators who work in elementary school. The research indicated that, the applicability of the referred law makes it possible to know their own cultural history and bring contributions to the strengthening of cultural identities and sense of belonging to the Community when based on the Africa history from a multi-ethnic curriculum.

Keywords: Educational practices. African History. Law No. 10,639/2003. Quilombola Community.

1 INTRODUÇÃO

Trazemos, neste texto, dados a respeito da aplicabilidade da Lei nº 10.639/2003 em uma escola situada na Comunidade Quilombola Itamatatiua, no município de Al-

cântara, no estado do Maranhão, para conhecermos como a legislação brasileira relacionada à educação das pessoas negras está sendo implementada.

A problemática está pautada na relação entre o texto legal e a realidade das escolas maranhenses em uma Comunidade Negra, em que o trabalho com a temática das relações étnicas não as evidencia como práticas de relevância para os/as estudantes. Isso porque, nesse contexto, ainda visualizamos práticas centradas em um currículo que persiste em trazer conteúdos de cunho eurocêntrico apesar dos avanços nas leis forjados pelos movimentos sociais.

Para este texto, os objetivos escolhidos centram-se em conhecer como se dá a aplicabilidade da Lei nº 10.639/2003 na Comunidade Quilombola Itamatatiua; identificar as contribuições que os conteúdos da História Africana trazem para o fortalecimento das identidades culturais; e compreender como o currículo escolar auxilia as práticas educativas.

Para tanto, selecionamos alguns teóricos como Almeida (2006), Gomes (2005; 2008), Noronha (2011) e Silva (2011), bem como documentos produzidos pelo Ministério da Educação (MEC) como a Lei nº 10.639 (2003), a Resolução nº 01 (2004) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013), bem como a Resolução nº 08 (2012) que trata das Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, entre outros que contribuíram para a elaboração deste texto.

A metodologia utilizada incluiu ações da pesquisa de campo desenvolvida no Projeto ALMA, Re)escrevendo as Histórias das Comunidades Quilombolas em Alcântara - Maranhão (CCSST/UFMA) por um período de dez anos. A fim de comprovarmos a problemática ora pesquisada, por meio de perguntas abertas interrogamos professores e professoras que trabalham no Ensino Fundamental na escola da Comunidade Quilombola Itamatatiua a respeito da implementação da Lei nº 10.639/2003.

Os profissionais pesquisados estão posicionados numa faixa etária entre 26 e 44 anos de idade e têm atuando em disciplinas diferentes de sua formação inicial. Cabe ressaltar que há um colaborador da pesquisa que realizou uma especialização em Estudos Afro-brasileiros que, possivelmente, tem sensibilizado aos demais professores para a discussão desse tema. Para assegurar os princípios éticos na pesquisa com seres humanos, optamos por inscrever os pesquisados como colaboradores da pesquisa. Cabe registrar que a pesquisa foi desenvolvida no ano de 2016 e, se torna, de alguma forma, atual, dada as pesquisas ainda em curso na referida comunidade.

Dessa forma, propomo-nos a contextualizar a Comunidade Itamatatiua e situar o texto da lei, trazendo as suas contribuições em relação aos conteúdos da História

Africana para o fortalecimento das identidades culturais, além de propomos uma discussão relacionada às práticas educativas.

A finalidade desta discussão é colocar em foco a aplicabilidade da lei em possibilitar o conhecimento da própria história, da cultura local e da identidade negra, bem como as suas contribuições para o fortalecimento das identidades culturais, a partir do legado africano, no Brasil. Assim, ratificamos que o currículo escolar auxilia as práticas educativas e a formação de uma geração atuante e conhecedora de sua história étnica e social.

2 A APLICABILIDADE DA LEI Nº 10.639/2003 NA COMUNIDADE QUILOMBOLA ITAMATATIUA

Para melhor compreensão deste texto, inicialmente, iremos contextualizar a Comunidade Quilombola Itamatatiua. Ela está situada a 70 km da sede da cidade de Alcântara. É uma comunidade originariamente quilombola, formada por homens e mulheres que experienciam organização, tempos e modos de vida diferenciados. A maioria das pessoas carrega o sobrenome “de Jesus” por ser uma região considerada Terra de Santíssimo. Assim, temos várias manifestações religiosas, dentre as quais se destaca o Festejo de Santa Teresa, que demonstra o contato dos quilombolas com a sua espiritualidade e a sua ancestralidade. As manifestações culturais vão desde o Tambor de Crioula à Dança do Negro.

Quando se trata de saúde, o tratamento oferecido às pessoas doentes é realizado predominantemente com as ervas e plantas medicinais manipuladas pelas mulheres na produção de chás, pomadas, xaropes e emplastos, prática esta que demonstra um ritmo ainda diferenciado no processo de cura e de cuidados de diversas doenças. Já quanto à educação, o anseio da comunidade é que os professores e professoras procurem, a partir da realidade do quilombo, fortalecer e valorizar suas histórias, cultura e memória.

No que se refere à subsistência, a Comunidade desenvolve atividades de monocultura e de artesanato, como a cerâmica de barro, desenvolvida por mulheres que se organizam na Associação de Cerâmica de Itamatatiua. No entanto, apesar de a comunidade ter sua própria maneira de viver, para suprir muitas de suas necessidades de saúde, comércio, questões bancárias e outras é preciso que seus moradores recorram às cidades de Alcântara e de Bequimão, ou mesmo à capital São Luís.

Essa breve contextualização possibilita tecer reflexões no que se refere a Lei 10.639/2003 que trata da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” no currículo escolar. Assim, ações de professores militantes da causa negra procuram, a

partir do que aprendem nas formações continuadas, desenvolver atividades que possam viabilizar sua implementação. A Lei (BRASIL, 2003) determina no Artigo 1º, parágrafo 1º, que “o conteúdo programático [...] incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil”.

Entendemos que a promulgação da Lei 10.639 (BRASIL, 2003), que torna necessário o estudo da História da África e da Cultura Afro-Brasileira na educação, exerce função singular no processo de desconstrução do imaginário limitado, negativo e preconceituoso construído sobre as pessoas negras, contribuindo para que uma construção positivada da identidade de pessoa e do pertencimento social aconteça.

Para tanto, as ações metodológicas de aplicação da lei são importantes, como aponta o colaborador da pesquisa (2016), quando diz “a aplicação acontece através de debates, pesquisas, vídeos e entrevistas na própria comunidade, em que são trabalhados alguns temas relacionados com a identidade negra. Exemplos: o tambor de crioula, dança de negro, lendas, culinária e religião afro”.

Entendemos que o professor desenvolver atividades que contemplem a Lei a partir da sua metodologia de trabalho, valorizando as identidades e os valores culturais e religiosos da Comunidade da qual faz parte. Ações como essas contribuem para o contato direto de crianças e adolescentes com as suas africanidades. Além disso, através da história e memória presente na cultura quilombola na qual estão imersas, o conhecimento torna-se mais sensível e significativo, e, a partir de um currículo pluriétnico.

A temática contempla um trabalho em que os debates, as pesquisas, os vídeos e as entrevistas buscam conhecer outras formas de afirmação da identidade negra. Logo, as manifestações culturais do Tambor de Crioula e da Dança de Negro, as histórias traduzidas em lendas, a arte da culinária e as manifestações de religiosidade afro-maranhenses, igualmente, são elementos da essência do jeito quilombola de estar no mundo.

Para tornar esse conhecimento da temática mais significativo, destacamos as contribuições da colaboradora da pesquisa (2016) quando diz “trabalhamos partindo do resgate histórico cultural da Comunidade por meio de pesquisa bibliográfica e em *lócus*, com o propósito de levar o alunado a conhecer sua própria história, cultura e outros elementos relacionados à sua identidade”.

Fica evidente que o arcabouço teórico apropriado no depoimento da colaboradora ao anunciar uma formação que possibilita a ação de pesquisadora de sua própria

prática, visando provocar nos/as estudantes a possibilidade de aprender a partir de atividades de investigação sobre a comunidade onde estudam e/ou moram. Suscitar esse caráter investigativo nos/as estudantes da Comunidade proporciona o contato com as suas africanidades, com os lugares sagrados do quilombo, com os objetos construídos e com as histórias contadas pelas pessoas mais velhas.

Assim, realizar a recuperação histórica da Comunidade Quilombola Itamatatiua é um compromisso do corpo social e dos/as professores/as, pois é a partir deles/as que a história da coletividade do local é reescrita e ressignificada através de um olhar centrado em suas experiências e nas experiências do coletivo.

Desse modo, a aplicabilidade vem acontecendo, segundo a colaboradora da pesquisa (2016), na “forma de caravana cultural, conhecendo a história dos heróis negros, e em forma também de capacitação sobre patrimônio cultural para se fazer o resgate da nossa história africana”. Este trecho destaca que houve capacitações para os professores sobre o Patrimônio Histórico de Alcântara, o que possibilitou sensibilizá-los para a importância da preservação do patrimônio arquitetônico e dos demais objetos de cunho material, bem como de elementos do patrimônio imaterial desse povo.

Logo, todo patrimônio de cunho material e imaterial é um patrimônio que educa por fazer parte da vida das pessoas que circunscrevem esses espaços de memórias e, do mesmo modo, são partes da história da população negra e, conseqüentemente, quilombola desse município. Entretanto, ainda sentem dificuldades na tarefa de buscar formas dinâmicas de trabalhar com o tema das relações étnicas.

Outro ponto a ser considerado é a ausência de políticas públicas para o povo negro. Há pouco conhecimento do município na captação de recursos federais, bem como em promover a realização de fóruns municipais ou capacitar professores/as para fundamentar a aplicação da lei nas salas de aula. Dessa postura resulta uma lacuna na formação dos profissionais da educação e a ausência de material didático específico sobre a temática. Quando existe esse material, fornecidos pelo governo, é pouco utilizado devido ao desconhecimento de sua importância, fato que agrava ainda mais a problemática ora estudada.

Nessa perspectiva, o colaborador pesquisado (2016) destaca que a “aplicabilidade da Lei nº 10.639/2003 vem acontecendo de forma insignificante, pois a escola não tem se organizado para planejar de maneira coletiva atividades voltadas para esses conhecimentos”. Observamos, na fala do professor, a ausência de planejamento dos agentes educativos da escola acerca da lei. Porém, pontuamos que um trabalho individual socializado no espaço escolar ou mesmo na Comunidade pode suscitar o interesse quanto à sua aplicabilidade.

Além disso, como tão bem explicitou a colaboradora pesquisada (2016), “atualmente estamos trabalhando com os nossos alunos com um livro paradidático que tem como objetivos resgatar a identidade e a cultura local”, de modo que podemos afirmar que a escola possui material paradidático que é utilizado pela comunidade escolar.

Portanto, parece-nos que a aplicabilidade da lei acontece nas salas de aula, ao menos por intermédio das práticas educativas de professores/as que foram pesquisados/as mesmo com as lacunas a serem preenchidas com a efetivação de políticas públicas específicas para a Educação Escolar Quilombola.

3 OS CONTEÚDOS DA HISTÓRIA AFRICANA NO FORTALECIMENTO DAS IDENTIDADES CULTURAIS

Os fragmentos selecionados para este texto evidenciam que a aplicabilidade da Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003) é extremamente fundamental no sentido de legitimar a necessidade do trabalho voltado para as vivências étnicas, pois, os conteúdos escolares apresentam-se com cunho eurocêntrico, não representando a população negra, privilegiando a seleção dos conteúdos listados no sumário dos livros didáticos, como forma de evidenciar o currículo oficial em detrimento do currículo de vida e identidade dos/as alunos/as quilombolas.

Segundo o colaborador da pesquisa (2016) as contribuições que os conteúdos da História Africana trazem para o fortalecimento das identidades culturais por meio da “valorização da cultura negra e autoestima”. Esse pequeno excerto é complexo e significativo no que diz respeito à valorização dos saberes culturais que resistem nas escolas dos quilombos. Esse professor destaca a valorização da cultura negra como consequência do estudo sobre essa cultura, em que se percebe positivamente os aspectos históricos e culturais que a Comunidade possui, elevando a autoconfiança de alunos/as quanto à construção de suas identidades. Cabe registrar que um dos colaboradores (2016) alerta para o fato de que “conhecer um pouco dos conteúdos da História Africana é conhecer um pouco da nossa identidade. E, só podemos valorizar algo a partir do conhecimento que adquirimos. Então, é importante fazer o resgate de várias manifestações culturais, discutir o legado africano no Brasil, em diversas áreas do conhecimento”. Essa atitude de conhecer a temática a partir de estudos, discussões e prática nos possibilita entender que há um esforço de valorização de histórias africanamente centradas em um modo de estar no mundo.

Do contrário, trabalhar esses aspectos a partir de um material didático eurocêntrico é continuar colonizando alunos/as, de modo que, se faz necessário que os profissionais da educação e seus pares tenham uma postura diferente em relação ao material e à forma como acontece a transposição didática dos conteúdos trabalhados. Além

disso, se reconheçam como agentes educativos fundamentais para a construção do conhecimento, como seres pensantes, produtores de ideias, com capacidade intelectual de apreender informações e transformá-las em conhecimento, a partir de momentos de diálogo e sistematização dos saberes de cunho africano e das manifestações culturais brasileiras.

Nesse sentido, a colaboradora pesquisada (2016) menciona as contribuições que os conteúdos da História Africana trazem para o fortalecimento das identidades culturais, pois a partir desse “conhecimento, o aluno passa a valorizar a sua história e ter o sentimento de pertencimento da mesma”. Podemos compreender que a partir de estudos, envolvendo, por exemplo, pessoas de origem africana e afro-brasileira que são referências e de personagens da literatura que ganharam destaque nos livros paradidáticos é possível contribuir para que aprendam a conhecer a sua história e a valorizar a sua cultura.

Em relação as contribuições que os conteúdos da História Africana trazem para o fortalecimento das identidades culturais, a colaboradora (2016) informou que “os conteúdos da História Africana contribuem de forma decisiva para o pertencimento a identidades culturais, na medida em que a escola relaciona tais conteúdos com a vida, com o cotidiano dos alunos”. A mesma colaboradora da pesquisa ainda aborda que “é a partir dessa prática, eles começam a compreender que sua origem descende também de africanos. Nesse cenário, a etnia afro-brasileira é peça fundamental para o processo de fortalecimento da identidade cultural brasileira”. Destacamos esse trecho, quando a respondente fala da descendência de africanos ao entendermos que a formação da sociedade brasileira se cimenta a partir da contribuição dos povos africanos.

Da mesma forma, para outra colaboradora da pesquisa (2016), registra que a contribuição da temática para estudantes e professores/as é “identificar a sua própria identidade, os seus pertencimentos, assim, conhecendo a sua própria origem, ou seja, a nossa própria descendência, valorizando a nossa cultura e a nossa origem, valorizando os valores étnico-raciais”. Entendemos que a professora suscita em sua fala um diálogo no que se refere à identidade, em especial da Comunidade Quilombola Itamatatuiua. No mesmo sentido aponta Noronha (2011, p. 7) ao assegurar que “os produtos locais são manifestações culturais fortemente relacionados ao território e à comunidade que o produziram”, ou seja, para a autora há “uma rede tecida ao longo do tempo que envolve recursos da biodiversidade modos de fazer tradicionais, costumes e também hábitos de consumo” numa rede intrínseca de elementos para a compreensão das riquezas advindas desses territórios.

Portanto, reconhecer identidades do quilombo é valorizar sua cultura, que está intrinsecamente relacionada à identidade do país. Perceber esses objetos locais é marcar a identidade da Comunidade a partir de sua produção como meios de subsistência dos/as moradores/as da Comunidade Quilombola Itamatatiua. Temos, como exemplo, as lideranças educativas – mulheres da comunidade que trabalham com a produção de cerâmica para serem vendidas às pessoas que visitam a localidade e/ou demais comerciantes interessados na compra de peças de cerâmica que retratam a identidade local. Assim, temos um exemplo concreto de como os profissionais da educação precisam se espelhar nestas práticas, tomando como base o trabalho com os conteúdos da realidade de alunos/as e ressignificando-os nas disciplinas curriculares, proporcionando, por conseguinte, aprendizagens de fortalecimento da identidade negra quilombola.

4 O CURRÍCULO ESCOLAR NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA COMUNIDADE

Neste tópico, a proposta é tratar de ações educativas que contemplem a temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo escolar de acordo com a realidade, os conhecimentos e os saberes existentes na Comunidade Quilombola Itamatatiua.

Conforme o colaborador da pesquisa (2016) o currículo escolar pode ser contemplado “de forma a trazer para a sala de aula a verdadeira história que os livros atuais da disciplina de História não contam, por exemplo: os grandes impérios africanos, heróis e ciências desenvolvidas no Continente Africano, os quais não são contados”. Percebemos que o professor tem a preocupação de fazer uma releitura da história oficial para contá-la da forma como de fato aconteceu, valorizando a tradição oral de heróis africanos e contribuindo para a formação de sua história.

A colaboradora da pesquisa (2016) esclarece que o currículo escolar pode ser contemplado nas práticas educativas “na formação de uma geração atuante e conhecedora de sua história étnica e social”. Percebemos nessa fala a importância de conhecer a história cultural e social da Comunidade para que estudantes e demais membros desse corpo social se tornem conscientes de sua história e de como é possível (re)escrevê-la diariamente.

Desse modo, propor atividades relacionadas ao cotidiano, no sentido de valorizar os conhecimentos prévios de alunos/as, assim como proporcionar sua participação no currículo vivo com trabalhos interdisciplinares e contextualizados é primordial no processo de aprender. Para a colaboradora (2016) currículo escolar é “um elemento auxiliador crucial, porque é por meio deste que a instituição escolar vai projetar todas

as atividades educacionais voltadas para a comunidade local”. Essa importância dada ao currículo advém de uma formação que se propunha ressignificar o modo como ele estava prescrito. Nas palavras da colaboradora (2016) “é importante que o referido instrumento seja claro, objetivo, significativo, desprovido de qualquer discurso meramente ideológico”, e traga no planejamento elementos de entendimento do currículo vida que brota da realidade concreta da Comunidade.

A referência feita pela colaboradora de um “discurso meramente ideológico”, põe em evidência o fato de que a escola, possivelmente, traz em seu bojo um currículo tradicional. Portanto, é necessário que essa realidade se modifique para que todos compreendam a necessidade de um currículo crítico que possibilite aos profissionais da educação perceber outras formas de atender a comunidade quilombola, considerando o currículo como vivência de saberes que são adquiridos no decorrer do processo de aprendizagem.

Ainda abordando o currículo escolar, a colaboradora (2016) diz que este pode ser um suporte “[...] auxiliador no conhecimento sobre os valores culturais, visando resgatar a história da comunidade, os pertencimentos existentes na comunidade como os patrimônios materiais e imateriais”. Tais conhecimentos para a colaboradora (2016) podem favorecer o “resgate da história, ou seja, dos mitos e lendas entre outros, com base na Lei 10. 639/2003. Na própria comunidade também vem sendo trabalhada a questão das danças culturais, como a dança do negro, o tambor de crioula” partindo das vivências coletivas como elementos identitários. A colaboradora pesquisada relata que acontecem atividades no que tange à recuperação da memória dos povos africanos e sua contribuição para formação da sociedade atual. Para tanto, o currículo escolar é o facilitador das práticas educativas na Comunidade Quilombola Itamatatua por ser um mecanismo de orientação para as ações que são desenvolvidas no decorrer do ano letivo na escola.

Outro colaborador da pesquisa (2016) ao discorrer sobre a Educação Escolar Quilombola registra que “planejar atividades no decorrer do ano letivo que envolvam conteúdos da Lei nº 10.639/ 2003 para que esses conteúdos não fiquem esquecidos, sendo lembrados apenas em algumas datas comemorativas”. Esse imperativo nos faz retomar as reflexões de quando os conteúdos da referida lei eram trabalhados apenas nas datas comemorativas ou em eventos pontuais.

O texto nos propôs a conhecermos as contribuições que os conteúdos da História Afro-Brasileira e Africana trazem para o fortalecimento das identidades que constituem a história dos povos quilombolas. Tal conhecimento oportuniza valorizar histórias e identidades daqueles que residem ou não em territórios quilombolas. Além dis-

so, compreendemos o currículo escolar como meio facilitador das práticas educativas na Comunidade Quilombola de Itamatatua, destacando, na pesquisa, a importância da inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas atividades realizadas em sala de aula no processo de escolarização dos alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental da Comunidade estudada.

5 CONSIDERAÇÕES

A temática da aplicabilidade da Lei nº 10.639 (2003) na Comunidade Quilombola Itamatatua, situada no município de Alcântara – Maranhão, abordada neste texto, possibilitou conhecermos como a legislação brasileira relacionada à educação das pessoas negras está sendo implementada em escolas de comunidades quilombolas.

A problemática pautada na relação entre o texto preconizado na legislação educacional brasileira e na realidade da escola quilombola serviu como perspectiva basilar para dar visibilidade às ações educativas desenvolvidas com pessoas negras afrodescendentes.

Os objetivos trabalhados nos propiciaram conhecer como ocorre a aplicabilidade da Lei nº 10.639 (2003) na Comunidade Quilombola Itamatatua, bem como identificar as contribuições que os conteúdos da História Africana trazem para o fortalecimento das identidades culturais e, também, compreender como o currículo escolar pode auxiliar as práticas educativas na Comunidade.

Inicialmente, apresentamos uma contextualização sobre a Comunidade Quilombola Itamatatua, depois, situamos o conteúdo da Lei nº 10.639 (2003), trazendo as contribuições indicadas pelas pessoas respondentes em relação aos conteúdos da História Africana, bem como ao fortalecimento das identidades culturais. Também apresentamos uma discussão a respeito do currículo escolar nas práticas educativas na Comunidade Quilombola.

Nesse sentido, entendemos que a aplicabilidade da Lei nº 10.639/2003 vem acontecendo principalmente em atividades de pesquisas de campo e bibliográficas realizada por colaboradores/as da pesquisa e de alunos/as. Percebemos também que as contribuições dos conteúdos da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana trazem para o fortalecimento das identidades os conceitos de autoafirmação e de pertencimento. No que tange ao currículo, como facilitador das práticas educativas é necessário que professores/as se comprometam com a aplicabilidade Lei utilizando os conteúdos referentes ao estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana para que a aprendizagem seja significativa e modificadora de padrões preconceituosos estabelecidos socialmente.

Finalmente, consideramos que a aplicabilidade da Lei nº 10.639/2003 na Comunidade Quilombola Itamatatua traz contribuições para o fortalecimento das identidades culturais, a partir dos conteúdos da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana presentes no currículo escolar, auxiliando, assim, as práticas educativas que são efetivadas na escola da Comunidade, além de ressaltar a cultura negra na formação da sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Os quilombolas e a base de lançamento de foguetes de Alcântara**: laudo antropológico. Brasília: MMA, 2006.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: SECAD/ME, 2004.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Brasília: MEC; SEPPPIR; SECAD, 2003.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: SECAD; SEPPPIR, 2005.

CARVALHO, Herli de Sousa. **A efetivação da Lei Nº 10.639/2003 nas Práticas Educativas como (Res)significação da História e Cultura Afro-Brasileira em Imperatriz - Maranhão - Brasil**. Asunción: UNINORTE, 2009. (Tese de Doutorado)

GOMES, Nilma Lino. **Educação antirracista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/2003. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre o currículo**: diversidade e currículo. Brasília: MEC-SEB, 2008.

NORONHA, Raquel. **Identidade é valor**: as cadeias produtivas do artesanato de Alcântara. São Luís. EDUFMA, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

CAPÍTULO 3

AS CONTRIBUIÇÕES DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

CONTRIBUTIONS OF ASSISTIVE TECHNOLOGIES OF THE SCHOOL INCLUSION

*Maria Kalionara de Freitas Mota¹
Kaliandra Maria da Conceição Freitas Mota Lima²*

DOI: 10.46898/rfb.9786558891192.3

¹ Instituto Federal do Pará. <http://orcid.org/0000-0002-2704-3292>. kalionara.freitas@ifpa.edu.br

² Universidade Estadual do Rio Grande do Norte. <https://orcid.org/0000-0001-9134-5714>. kaliandrafreitas@gmail.com

RESUMO

Este trabalho busca, baseado em estudos de autores como Bersch (2010), Capovilla (1997), Amaral (1994), entre outros, pesquisar como as diversas tecnologias assistivas para promover a educação inclusiva de alunos com necessidades educacionais especiais. Para empreender tal estudo fez-se necessária uma revisão bibliográfica explicitando o que é tecnologia assistiva, enfatizando como essas podem ser utilizadas como recursos de acessibilidade na educação. Também foi ressaltada a regulamentação da educação inclusiva e a importância do apoio da família para o ensino inclusivo. Optou-se por utilizar a pesquisa-ação como procedimento metodológico por acreditar que esse tipo de pesquisa permite desenvolver uma investigação que aponte a transformação de uma realidade, como também implica diretamente na participação dos agentes envolvidos no processo ensino/aprendizagem. Constatou-se que as tecnologias assistivas vêm sendo usadas para aumentar, manter ou melhorar as habilidades das pessoas com necessidades especiais, promovendo a independência dessas pessoas na área educacional, como também nas rotinas diárias e ainda promovem a inclusão e a participação no meio social em que estão inseridas.

Palavras-chave: Inclusão 1. Necessidades Educacionais Especiais 2. Tecnologias Assistivas 3.

ABSTRACT

This work seeks, based on studies by authors such as Bersch (2010), Capovilla (1997), Damasceno (2010), among others, to investigate how to use the assistive technologies to promote inclusive education of students with special educational needs. In order to undertake such a study, a bibliographic review was useful to explain what assistive technology is, emphasizing how they can be applied as accessibility resources in education. Also emphasized was the regulation of inclusive education and the importance of family support for inclusive education. The action research was chosen as a methodological procedure because it is believed that this type of research allows to develop an investigation that points to the transformation of a reality, as well as directly involving the participation of agents involved in the teaching / learning process. Assistive technologies have been found to be used to increase, maintain or improve the skills of people with special needs, promoting their independence in education, as well as in their daily routines, and promoting inclusion and participation in the social environment that are inserted.

Keywords: Inclusion. Special Educational Needs. Assistive Technologies.

1 INTRODUÇÃO

O termo inclusão, tão mencionado atualmente, tem sido alvo de estudos e discussões entre governo, escola e sociedade. Vê-se em propagandas de televisão, ouve-se em cursos e seminários, lê-se em manchetes de jornais, revistas e literaturas contemporâneas a discussão em torno de um assunto polêmico – incluir pessoas com necessidades educacionais especiais nos diversos segmentos da sociedade visivelmente despreparada, principalmente no espaço escolar. A Política Nacional de Educação Especial (2002) aborda que o aluno com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) é todo aquele que, por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas. Em outras palavras, o aluno com NEE não é aquele que apresenta um ou mais tipos de deficiência em si, mas aquele que, pedagogicamente falando, pode possuir dificuldade de aprendizagem e necessita de orientação diferenciada para que desenvolva suas competências como qualquer outro aluno do ensino regular. Nota-se, atualmente, que a ideia de inclusão de alunos com NEE se faz presente em todas as instituições de ensino, entretanto, as barreiras para que essa ideia seja colocada em prática são também notáveis: Os educadores, que deveriam por lei recebê-los, demonstram claramente estarem despreparados para atuarem com um aluno diferente em meio a uma sala de aula lotada. O espaço físico não é, muitas vezes, acessível à movimentação desses alunos e entre tantas barreiras, evidencia-se a discriminação da comunidade escolar.

A discussão do processo de inclusão de indivíduos com necessidades especiais nas aulas regulares das escolas constitui-se para alguns professores um verdadeiro tormento, uma vez que estes não estão devidamente preparados para lidar com crianças especiais e/ou para lidar com as tecnologias que tornam o deficiente mais eficiente.

São vários os conflitos e dificuldades enfrentados na concretização dos ideais da inclusão. Convém destacar que essas dificuldades são, em geral, evidenciadas durante qualquer processo de intervenção com indivíduos com necessidades especiais.

Nessa perspectiva, optou-se por desenvolver um projeto de pesquisa/ ação numa Escola da Rede Municipal de Ensino, no município de Itaú/RN, objetivando descobrir como utilizar as diversas tecnologias assistivas para desenvolver a educação inclusiva, haja vista que a referida instituição está em processo de implementação de uma sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE e já adquiriu diversos recursos pedagógicos e um computador adaptado. A instituição atende a 08 (oito) alunos com necessidades educacionais especiais: 04 com Transtorno desintegrativo da infância (psicose

infantil); 02 com baixa visão; 01 com cegueira e 01 com altas habilidades/superdotação (Educacenso, 2010).

Pesquisou-se com este trabalho, como utilizar as tecnologias assistivas para promover a educação inclusiva de alunos com Necessidades Educacionais Especiais - NEE, como também, mobilizar a comunidade escolar para o processo de inclusão e acessibilidade de tais alunos, procurando atender à proposta educativa da escola e aos dispositivos legais pertinentes. Nessa ótica, é imprescindível despertar para a necessidade de mudança na postura dos educadores em relação ao uso das tecnologias assistivas na prática pedagógica e, ainda, disponibilizar estudos e referenciais teóricos para fundamentar a prática do educador no que diz respeito à utilização das TA na educação inclusiva com o intuito de proporcionar à pessoa com deficiência maior independência, melhor qualidade de vida e inclusão social.

O desenvolvimento de um projeto de ação nesta instituição de ensino foi essencial para auxiliar os docentes com o uso das tecnologias assistivas, visto que se constituiu na antecipação de uma ação pedagógica e tratou-se de uma pesquisa na qual houve uma ação deliberada de transformação da realidade com um duplo objetivo: transformar a realidade e produzir conhecimentos relativos a essas transformações.

Portanto, percebeu-se que é imprescindível haver modificações em relação aos paradigmas educacionais, haja vista a educação ser impreterivelmente um direito de todo cidadão, que se efetivar na diversidade para que a verdadeira aprendizagem aconteça. Torna-se visível e urgente a transformação pela qual o sistema educacional brasileiro deverá passar ou que certamente já vem passando ao receber alunos com as mais diversas especificidades de aprendizagem, dentre eles os com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Com o objetivo de descobrir como as tecnologias assistivas contribuem para a promoção da inclusão escolar nos ambientes educacionais, optou-se pela pesquisa-ação, uma vez que se pressupõe uma pesquisa participativa, de transformação, que caminha para processos formativos.

Barbier (2002) citado por Stella Segenreich, ressalta que a pesquisa-ação seria uma pesquisa de campo que tem como objetivo uma mudança de ordem psicossocial. Assim, efetiva-se como uma ação acompanhada por uma reflexão autocrítica e por uma avaliação dos resultados, de forma a contribuir, simultaneamente, para o alívio das pessoas envolvidas no problema enfrentado e para o avanço das ciências sociais.

Nessa perspectiva, pretendeu-se buscar através da pesquisa-ação uma reflexão sobre os problemas enfrentados na instituição escolar, como também fazer um levantamento do trabalho desenvolvido com os alunos com necessidades especiais e, a partir disso, realizou-se palestras e/ou seminários objetivando a divulgação e reflexão crítica sobre o uso das tecnologias assistivas pelos educadores. A pesquisa-ação forneceu subsídios para que os professores fizessem uma análise sobre sua prática pedagógica e (re)planejassem os procedimentos metodológicos presentes em sua vivência.

Portanto, optou-se por utilizar a pesquisa-ação por acreditar que esta permite desenvolver uma investigação que aponta a transformação de uma realidade, como também implica diretamente na participação dos agentes envolvidos no processo ensino/aprendizagem.

2.1 Definição de tecnologia assistiva

De acordo com a Lei 13.146/15, Art. 2º, Inciso III - tecnologia assistiva ou ajuda técnica são produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

Outro autor que apresenta uma definição para a Tecnologia Assistiva é Galvão (2013). Ele ressalta que são:

[...] recursos simples e de baixo custo, que podem e devem ser disponibilizados nas salas de aula inclusivas, conforme as necessidades específicas de cada aluno com necessidades educacionais especiais presente nessas salas, tais como: suportes para visualização de textos ou livros ; fixação do papel ou caderno na mesa com fitas adesivas; engrossadores de lápis ou caneta confeccionados com esponjas enroladas e amarradas, ou com punho de bicicleta ou tubos de PVC “recheados” com epóxi; substituição da mesa por pranchas de madeira ou acrílico fixadas na cadeira de rodas; órteses diversas, e inúmeras outras possibilidades. Galvão (2013, p. 28)

Damasceno e Galvão filho (2010) ressaltam que tecnologia assistiva é um termo ainda novo, utilizado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover vida independente e inclusão. É também definida como uma ampla gama de equipamentos, serviços, estratégias e práticas concebidas e aplicadas para minorar os problemas encontrados pelos indivíduos com deficiências.

A autora também salienta que a tecnologia assistiva visa melhorar a funcionalidade de pessoas com deficiência e que o termo funcionalidade deve ser entendido num sentido maior do que a habilidade em realizar tarefa de interesse.

A tecnologia assistiva é composta por recursos e serviços. Os recursos são todo e qualquer item, equipamento ou parte dele, produto ou sistema fabricado em série ou sob medida utilizados para aumentar, manter ou melhorar as capacidades funcionais das pessoas com deficiência. Podem variar de uma simples bengala a um complexo sistema computadorizado. Estão incluídos brinquedos e roupas adaptadas, computadores, softwares e hardwares especiais que contemplam questões de acessibilidade, dispositivos para adequação da postura sentada, recursos para mobilidade manual e elétrica, equipamentos de comunicação alternativa, chaves e acionadores especiais, aparelhos de escuta assistida, auxílios visuais, materiais protéticos e milhares de outros itens confeccionados ou disponíveis comercialmente.

Os serviços são definidos como aqueles que auxiliam diretamente uma pessoa com deficiência a selecionar, comprar ou usar os recursos acima definidos. São aqueles prestados profissionalmente à pessoa com deficiência que objetiva selecionar, obter ou usar um instrumento de tecnologia assistiva. Como exemplo, pode-se citar avaliação, experimentação e treinamento de novos equipamentos. Com base no texto citado, pode-se dizer que os serviços de tecnologia assistiva são normalmente transdisciplinares, envolvendo profissionais de diversas áreas, tais como: fisioterapia, terapia ocupacional, fonoaudiologia, educação, psicologia, enfermagem, medicina, engenharia, arquitetura, design e técnicos de muitas outras especialidades.

Segundo Sartoretto e Bersch (2020), as Tecnologias Assistivas apresentam diferentes classificações de acordo com as diretrizes gerais da *American with Disabilities Act* – ADA, que regula os direitos dos cidadãos com deficiência nos EUA, além de prover a base legal dos fundos públicos para compra dos recursos que estes necessitam. A autora destaca que esta classificação não é definitiva e pode variar segundo alguns autores. Destaca-se a importância que esta organização confere ao universo de recursos, que antes eram confundidos com equipamentos da área médica/hospitalar (estrito senso) bem como outros não reconhecidos como ajudas de vida diária. A importância desta classificação está no fato de organizar a utilização, prescrição, estudo e pesquisa destes materiais e serviços, além de oferecer ao mercado focos específicos de trabalho e especialização.

De acordo com Sartoretto e Bersch (2020), as TA podem ser classificadas como:

Auxílios para a vida diária - Materiais e produtos para auxiliar em tarefas rotineiras tais como: comer, cozinhar, vestir-se, tomar banho e executar necessidades pessoais, manutenção da casa etc.

CAA (CSA) Comunicação aumentativa (suplementar) e alternativa - Recursos, eletrônicos ou não, que permitem a comunicação expressiva e receptiva das pessoas

sem a fala ou com limitações da mesma. São muito utilizadas as pranchas de comunicação com os símbolos PCS ou Bliss além de vocalizadores e softwares dedicados para este fim.

Recursos de acessibilidade ao computador - Equipamentos de entrada e saída (síntese de voz, Braille), auxílios alternativos de acesso (ponteiras de cabeça, de luz), teclados modificados ou alternativos, acionadores, softwares especiais (de reconhecimento de voz, etc.), que permitem às pessoas com deficiência usarem o computador.

Sistemas de controle de ambiente - Sistemas eletrônicos que permitem às pessoas com limitações moto-locomotoras, controlar remotamente aparelhos eletro-eletrônicos, sistemas de segurança, entre outros, localizados em seu quarto, sala, escritório, casa e arredores.

Projetos arquitetônicos para acessibilidade - Adaptações estruturais e reformas na casa e/ou ambiente de trabalho, através de rampas, elevadores, adaptações em banheiros entre outras, que retiram ou reduzem as barreiras físicas, facilitando a locomoção da pessoa com deficiência.

Órteses e próteses - Troca ou ajuste de partes do corpo, faltantes ou de funcionamento comprometido, por membros artificiais ou outros recursos ortopédicos (talas, apoios etc.). Incluem-se os protéticos para auxiliar nos déficits ou limitações cognitivas, como os gravadores de fita magnética ou digital que funcionam como lembretes instantâneos.

Adequação Postural - Adaptações para cadeira de rodas ou outro sistema de sentar visando ao conforto e distribuição adequada da pressão na superfície da pele (almofadas especiais, assentos e encostos anatômicos), bem como posicionadores e contentores que propiciam maior estabilidade e postura adequada do corpo através do suporte e posicionamento de tronco/cabeça/membros.

Auxílios de mobilidade - Cadeiras de rodas manuais e motorizadas, bases móveis, andadores, scooters de 3 rodas e qualquer outro veículo utilizado na melhoria da mobilidade pessoal.

Auxílios para cegos ou com visão sub-normal - Auxílios para grupos específicos que incluem lupas e lentes, Braille para equipamentos com síntese de voz, grandes telas de impressão, sistema de TV com aumento para leitura de documentos, publicações etc.

Auxílios para surdos ou com déficit auditivo - Auxílios que incluem vários equipamentos (infravermelho, FM), aparelhos para surdez, telefones com teclado – teletipo (TTY), sistemas com alerta tátil-visual, entre outros.

Adaptações em veículos - Acessórios e adaptações que possibilitam a condução do veículo, elevadores para cadeiras de rodas, camionetas modificadas e outros veículos automotores usados no transporte pessoal.

Todos esses recursos classificados como Tecnologias Assistivas podem auxiliar as pessoas com deficiências tanto no desenvolvimento de atividades sociais como também nas atividades educativas. Nessa perspectiva, entende-se que as TA podem e muito contribuir para o processo ensino aprendizagem, como também para a superação e conquista da independência por alunos com deficiência.

2.2 A Tecnologia Assistiva e processo de ensino aprendizagem

Os discursos dos governantes, gestores, professores e até dos próprios alunos apontam a necessidade de um novo modelo de escola, como também, uma busca por meios que possibilitem a inclusão de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Os envolvidos no processo educacional, mediante os efeitos causados pelas práticas ditas tradicionais e pela sociedade que é excludente buscam uma educação emancipadora para o desenvolvimento do ser humano, uma aprendizagem efetiva que minimize os problemas enfrentados pelos que não se adequam às mudanças impostas pela sociedade.

A constante mudança de conceitos e paradigmas que ocorre no dia-a-dia da sociedade moderna desperta nos educadores a necessidade de busca por um aprimoramento da prática pedagógica para que o processo de ensino-aprendizagem consiga acompanhar as mudanças advindas, principalmente dos meios sociais e tecnológicos. Neste sentido, torna-se fundamental que os professores desenvolvam técnicas e ações pedagógicas inclusivas visando melhorar o processo de ensino e consequentemente a aprendizagem dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Nessa perspectiva, Galvão Filho e Miranda (2009, p. 3), ressaltam que: “[...] atualmente as mudanças, as transformações e os avanços ocorrem de forma muito acelerada em nossa sociedade. Fazendo com que os conhecimentos e novos saberes se tornem muito mais rapidamente superados e ultrapassados”. E sendo assim, entende-se ser urgente e necessário que os educadores façam uso das tecnologias assistivas no contexto educacional visando possibilitar às pessoas com deficiências a apropriação de

experiências e conhecimentos que certamente auxiliará na vivência e superação das adversidades que uma pessoa com limitações enfrenta no seu meio social.

As tecnologias Assistivas também possibilitam a superação de preconceitos que muitas pessoas enfrentam devido a deficiência que tem. Em muitos casos a pessoa com deficiência tem dificuldade de interagir socialmente com outras pessoas, e isso contribui para que ela se isole, deixe de vivenciar muitas experiências, realizar tarefas, inclusive as escolares. E com o auxílio da TA é possível mudar esse cenário, pois a TA auxilia o indivíduo a realizar atividades que antes parecia impossível, além de possibilitar a comunicação e interação com outros sujeitos.

Quando a pessoa com deficiência adquire mais independência e capacidade de desenvolver atividades, sejam escolares ou sociais, ela também consegue elevar a autoestima e, conseqüentemente, consegue lutar pelos seus direitos enquanto cidadão. Ela começa a perceber que a deficiência não a torna inferior aos demais, e por ser igual aos outros, também tem direitos iguais, e não devem ser vítimas de preconceitos e discriminações.

Para facilitar o acesso as informações e também na comunicação, as Tecnologias da Comunicação e Informação – TICs constituem-se como importantes aliadas, já que podem ser usadas como TA e também através de Tecnologias Assistivas. Para as pessoas com deficiências, as TICs facilitam o processo de comunicação e interação, e ainda, o acesso a informação, inclusive, na sala de aula, pois, observa-se que a cada dia estão sendo cada vez mais utilizadas como instrumento possibilitador e facilitador da inclusão dos deficientes.

No contexto escolar é possível fazer uso de diferentes Tecnologias para facilitar o processo ensino aprendizagem. São ferramentas essenciais para a aprendizagem e para o desenvolvimento das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Santarosa (1997) reforça essa premissa ao destacar que essas tecnologias assumem uma importância que já vem sendo destacada no âmbito da educação especial, haja vista ser a parte da educação que é mais beneficiada pelos avanços que ocorrem na área da tecnologia com o intuito de atender as necessidades e limitações específicas de pessoas com deficiência mental, físico-sensorial e motoras com repercussão nas dimensões socioafetivas.

Entende-se dessa forma a relevância de se fazer no ambiente escolar, o uso de Tecnologias Assistivas que possibilitem tanto a adaptação como a interação e o desenvolvimento dos alunos com diferentes comprometimentos. É interessante considerar que as adaptações para atender as demandas e especificidades dos discentes em relação ao processo ensino aprendizagem, podem ser de diferentes maneiras, inclusive:

[...] adaptações especiais, como tela sensível ao toque, ou ao sopro, detector de ruídos, mouse alavancando a parte do corpo que possui movimento voluntário e varredura automática de itens em velocidade ajustável, permitem seu uso por virtualmente todo portador de paralisia cerebral qualquer que seja o grau de seu comprometimento motor (CAPOVILLA, 1997).

No entanto, para que esses recursos sejam utilizados de forma eficaz, faz-se necessário que toda a escola participe do processo de inclusão, e que saiba fazer o uso funcional das TA no dia a dia escolar. É fundamental também que os profissionais tenham formação e aptidão para auxiliar no processo educativo dos alunos com deficiência. Pois a intervenção adequada contribui para que sejam alcançados resultados satisfatórios em relação ao desenvolvimento dos educandos. Existem muitos recursos que facilitam a acessibilidade dos alunos no ambiente escolar: comunicação aumentativa e alternativa; acessibilidade arquitetônica; acessibilidade virtual, entre outros. Todos os recursos apresentam relevância para o processo de inclusão/escolarização dos indivíduos que necessitam de educação especial, haja vista possibilitar a realização de tarefas, que até parecem simples, mas para as pessoas com dificuldade só é possível realizá-las com o auxílio de alguma TA.

Todavia, para utilizar as Tecnologias Assistivas no contexto educativo é interessante conhecer as necessidades e especificidades dos alunos que necessitam de auxílio, para a partir daí escolher os recursos que melhor atendam às necessidades de cada indivíduo. Além disso, deve-se conversar com a família e também com outros profissionais para chegar a um consenso sobre qual a melhor forma de adaptação/auxílio utilizar com cada discente.

2.3 Regulamentação da Educação Inclusiva

O início de século XXI está marcado por processos e movimentos que evidenciam diferentes atitudes de inclusão na sociedade e buscam a superação dos preconceitos gerados pela falta de conhecimento sobre como trabalhar com as pessoas com necessidades educacionais especiais.

Durante muito tempo, como ressalta Amaral (1994), a melhor solução reservada para essas pessoas era o isolamento e a retirada do convívio social, da escola e, principalmente, do mercado de trabalho. Nessa perspectiva, o governo brasileiro, através do Ministério da Educação e das Secretarias Estaduais de Educação, vem realizando desde 1999, mudanças nos currículos escolares como forma de incentivar os professores a repensarem suas funções de educadores para aceitarem com mais naturalidade a presença de alunos com necessidades educacionais especiais nas salas de aula.

O Governo Federal através da Secretaria de Educação Especial (SEESP) procura desenvolver programas, projetos e ações a fim de implementar no país a Política Na-

cional de Educação Especial. De acordo com essa política, são considerados alunos público-alvo da educação especial aqueles com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. De acordo com o Decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008, a SEESP desenvolverá ações de apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino para a oferta e garantia de atendimento educacional especializado complementar à escolarização, como também, garantia de acessibilidade nos programas nacionais do livro, implementados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Para apoiar os sistemas de ensino, a referida secretaria também desenvolve os seguintes programas: Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial - presencial e a distância; Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais; Programa Escola Acessível (adequação de prédios escolares para a acessibilidade); Programa BPC na Escola e Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, que forma gestores e educadores para o desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos.

Segundo Ribas (2000), de modo geral, os corpos docente e discente das escolas, assim como a sociedade em geral, não estão prontos para entender o problema do ponto de vista do indivíduo com deficiência, nem para preparar o ambiente de estudo para inclusão dessas pessoas. Por parte do Governo, estas medidas estimuladoras vêm se multiplicando desde a promulgação do Decreto Lei nº 3.298/99 que, em seu artigo 2º, mostra que é responsabilidade do poder público assegurar à pessoa com deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, todos os direitos constitucionais dos cidadãos. Nesse sentido, as tecnologias assistivas têm sido consideradas como uma alternativa viável para que se promova a inclusão dos indivíduos com necessidades especiais nas escolas.

2.4 Apoio da família para o ensino inclusivo

Estudos (CERTEZA, 2018) demonstram que cerca de 70% das pessoas com deficiência são mantidas escondidas pelas famílias. Na maioria dos casos, falta paciência dos parentes para levá-las para passear ou realizar outras atividades, agravado, muitas vezes, pelas dificuldades urbanísticas como: calçadas esburacadas, falta de elevadores, de rampas, de acessos especiais para cadeiras de rodas, carência de transporte adaptado, entre outras.

Contudo, para mudar tais atitudes, é imprescindível que a família das pessoas com necessidades especiais envolva-se diretamente e dê início ao processo de inclusão, haja vista a formação do cidadão começar em casa. Na família são desenvolvidos

valores, hábitos, ideias sobre as coisas, sobre o mundo e, nesse espaço, os indivíduos aprendem a se relacionar com os outros.

Ante a isso, para se construir uma sociedade inclusiva, as famílias devem ser capazes de cuidar das questões relacionadas às necessidades especiais de seus filhos: estar presentes em todos os momentos, participar das decisões, fazer valer os seus direitos e lutar por melhores condições de vida para todos.

Ao escolher a escola que a criança com deficiência vai frequentar os pais devem levar em consideração que a instituição escolar contribuirá na educação e na formação do seu filho. A escola tem papel muito importante na vida das crianças. Ao entrar nesse ambiente educativo elas têm a oportunidade de conviver, de se relacionar com diferentes pessoas e aprender que todas têm características próprias. Dessa forma, haverá a possibilidade de vivenciarem novas experiências, mudar a forma de pensar e criar um jeito próprio de se relacionar com o mundo.

Baseada em Stainback (1999), ressalta-se que nas salas de aula integradas, as crianças têm a oportunidade de aprender umas com as outras, se desenvolverem para cuidar umas das outras, além de adquirirem atitudes, habilidades e valores necessários para darem apoio à inclusão de todos os cidadãos. O autor diz que quanto mais tempo os alunos com deficiência passarem em ambientes inclusivos melhor é o seu desempenho nos âmbitos educacional, social e ocupacional.

É interessante que a escola tenha previstas, no projeto pedagógico, diversas oportunidades para a participação dos pais, seja no conselho de escola, na associação de pais e mestres, ou em outras. E, por outro lado, a família deve participar ativamente das atividades desenvolvidas na escola, além de acompanhar o desempenho do seu filho e dos demais colegas de classe e conhecer os serviços de apoio que a instituição dispõe.

2.5 Adaptações Curriculares

A educação é um direito de todos os alunos. É necessário fazer o possível para que todos aprendam e progridam. É preciso procurar todas as vias, métodos e meios de ensino que permitam aos discentes aprender e alcançar os objetivos educativos.

O termo Necessidades Educacionais Especiais - NEE introduzido em 1990 pela Lei de Ordenação Geral do Sistema Educativo (LOGSE) faz referência àqueles alunos que se encontram em desvantagem em relação aos demais companheiros e têm mais dificuldades para se beneficiar da educação escolar. Ou seja, são todos aqueles meninos/meninas que não podem ter acesso às aprendizagens escolares do mesmo modo que a maioria, pois necessitam de uma série de recursos e adaptações que lhes ajudem.

As adaptações curriculares são estratégias educativas para facilitar o processo ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educativas específicas. Essas estratégias pretendem, a partir de modificações realizadas sobre o currículo ordinário, ser uma resposta à diversidade individual independentemente da origem dessas diferenças: histórico pessoal, histórico educativo, motivação, interesses, ritmo e estilo de aprendizagem.

Glat e Oliveira (2003) ressaltam em seus estudos que:

Para atender às diversidades [...], há a necessidade de “adaptações” do currículo regular, envolvendo modificações organizativas, nos objetivos e conteúdos, nas metodologias e na organização didática, na temporalidade e na filosofia e estratégias de avaliação, permitindo o atendimento às necessidades educativas de todos, em relação à construção do conhecimento. (GLAT; OLIVEIRA, 2003, p. 10).

A adaptação curricular tem como objetivo otimizar o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno. Não se centra no problema da criança e sim na ajuda que essa necessita para alcançar os objetivos que se propõe, e a avaliação efetiva-se para identificar suas necessidades e determinar a ajuda necessária. A adaptação curricular deve ser feita por um conjunto de profissionais e posta em um Documento Individual de Adaptação Curricular (DIAC) que deve constar de: dados de identificação do aluno; dados de identificação do documento: data de elaboração e duração, pessoas implicadas e função que desempenham; informação sobre a história pessoal e educativa do aluno; nível de competência curricular; estilo de aprendizagem e motivação para aprender; contexto escolar e sociofamiliar; proposta curricular adaptada; concretização de recursos humanos e materiais; acompanhamento e avaliação: modificações sobre as decisões curriculares, mudanças na modalidade de apoio, colaboração com a família, possíveis decisões sobre sua promoção, entre outros aspectos.

A avaliação das aprendizagens dos alunos com NEE naquelas áreas ou matérias que tenham sido objeto de adaptações curriculares significativas, deve ser feita tomando como referência os objetivos e critérios de avaliação fixados para eles.

As qualificações obtidas pelos alunos nas áreas ou componentes curriculares objeto de adaptação se expressam nos mesmos termos e escalas aos previstos nos correspondentes ordenamentos legais estabelecidos para as diferentes etapas educativas. Além disso, a informação sobre o processo de avaliação deve incluir a valoração qualitativa do progresso de cada aluno em relação aos objetivos propostos em sua adaptação curricular.

No que diz respeito à promoção do aluno com NEE na educação básica, a decisão de promoção de um ciclo para outro ou de um curso para outro será adotada sempre que o aluno tenha alcançado os objetivos para ele propostos.

É importante que o processo de ensino-aprendizagem seja ativo, participativo e considere as capacidades do aluno. Além disso, deve ser criativo e que apresente alternativas ao método de trabalho tradicional. Assim, potencializar os trabalhos cooperativos, os que fomentem o interesse e o descobrimento do aluno, os grupos flexíveis, as oficinas ou alternar os trabalhos individuais com os coletivos, são algumas propostas enriquecedoras.

Na hora de desenvolver uma adaptação curricular para um aluno com NEE deve-se considerar as características particulares desse, não obstante suas diferenças individuais. Eles possuem peculiaridades que os diferenciam dos demais alunos e afetam seu modo de receber e processar a informação, por isso é fundamental trabalhar de maneira especializada com cada uma das necessidades.

Para realizar uma avaliação dos progressos do aluno com NEE é preciso considerar que eles têm dificuldades na generalização das aprendizagens, de maneira que não sejam avaliados sempre do mesmo modo, nem com os mesmos materiais, observando que há a possibilidade de terem aprendido em um determinado contexto, sem capacidade para generalizar para outras situações; então, é fundamental a avaliação contínua e não apenas determinar se um aluno sabe ou não sabe pelo que demonstra em um dado momento.

Em geral, todo material deve, além de ser motivador, ser guia para o processo ensino-aprendizagem. Também deve: adaptar-se à idade dos alunos, ser seguro, resistente, duradouro, de fácil manejo, atrativo, polivalente, e, sobretudo, deve responder ao objetivo proposto. As diferentes formas de agrupar os alunos em função da matéria a ser ensinada, da idade e das características dos mesmos constituem-se como modo de promover a inclusão.

Além disso, o aluno é a referência maior. Ele está interessado? Ele está envolvido? Suas competências estão sendo valorizadas? Ele sabe o seu papel nesse processo de aprender? Ele está aprendendo? Olhando de modo especial para o aluno, o professor será capaz de buscar a metodologia, as estratégias e os recursos mais eficientes para promover a aprendizagem.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

As pessoas com deficiência ainda enfrentam muitos desafios no seu dia a dia, principalmente no que diz respeito ao processo educacional, pois as instituições escolares, na maioria das vezes, não oferecem acessibilidade física, estratégias de ensino adequadas, material didático e/ou de apoio adaptado, acesso aos meios de comunicação, tecnologias assistivas adequadas e profissionais preparados/qualificados.

A educação inclusiva é considerada pela maioria dos educadores como um grande desafio, pois eles não dispõem de informações, suporte teórico, recursos didáticos/tecnológicos adaptados, infraestrutura adequada e experiência para trabalhar com pessoas com necessidades especiais. No entanto, acredita-se que os professores devem fazer uma análise da sua prática educativa, aceitar os desafios propostos e buscar descobrir alternativas de trabalho e construir novos conhecimentos para desenvolver uma prática pedagógica inclusiva.

Diante dessa realidade, a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor, nem anulando e marginalizando as diferenças. E muito menos desconhecer que aprender implica saber expressar através dos mais variados modos o que se sabe, implica em representar o mundo a partir de origens, valores e sentimentos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de pessoas com necessidades especiais requer mudanças no processo ensino-aprendizagem. Essas mudanças exigem em nível institucional a eliminação das denominações e das oposições excludentes – iguais/diferentes, normais/deficientes – e em nível pessoal, a busca por articulação, flexibilidade, interdependência entre as partes que se conflitam nos pensamentos, ações, sentimentos. Soma-se a isso, a utilização de novos recursos pedagógicos, inclusive das tecnologias assistivas, para lidar com as diferenças, com o processo de inclusão e, ainda, receber e manter o aluno no processo educativo, apesar da diversidade.

Portanto, constata-se que a luta pela inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais vem passando por uma evolução gradual. E que ao longo da história a tecnologia vem sendo utilizada para facilitar a vida dessas pessoas. Para as pessoas com deficiência as tecnologias representam considerável diferença, principalmente no que diz respeito à realização de ações no dia a dia. Nessa perspectiva, as tecnologias assistivas são apontadas como possibilidades por apresentarem um arsenal de recursos adaptativos que permitem minimizar as limitações funcionais decorrentes da deficiência e potencializar as capacidades dos sujeitos. Estas se constituem também como uma tecnologia de sustentação para pessoas com limitações de diferentes ordens: cognitiva, física, por exemplo, e vêm sendo usadas para aumentar, manter ou melhorar as habilidades dos indivíduos com NEE, promovendo independência não somente na área educacional, mas também nas rotinas diárias. Aliadas a diversos recursos, as tecnologias assistivas são, de modo geral, de fácil manuseio. Porém, a falta de aperfeiçoamento dos professores e demais profissionais envolvidos dificultam os trabalhos que essas tecnologias podem auxiliar a desenvolver. Ter acesso ao conhecimento e à educação de qualidade são as bases para o usufruto da cidadania. Nesse sentido, as tecnologias assistivas são apresentadas como possibilidades, se forem aliadas

a um ensino crítico e reflexivo e também a uma formação continuada dos profissionais envolvidos.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Ligia Assunção. **Pensar a diferença: deficiência**. Brasília: Corde, 1994.

BARBIER, Rene. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano, 2002.

SARTORETTO, Mara Lúcia BERSCH, Rita. **O que é tecnologia assistiva?** <http://www.assistiva.com.br>. 2020. Disponível em: <http://www.assistiva.com.br/>. Acesso em: 09 de fevereiro de 2021.

BRASIL, **Lei nº13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 14 out. 2019.

CAPOVILLA, Fernando Cesar. Pesquisa e desenvolvimento de novos recursos tecnológicos para educação especial: boas novas para pesquisadores, clínicos, professores, pais e alunos. **Boletim Educação**, UNESP, n. 1, 1997.

CERTEZA, Leandra Migotto. **A vida é diversa**. <http://www.bengalalegal.com/vida>. 2008. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/vida>. Acesso em: 20 set. 2018.

DAMASCENO, Luciana Lopes; GALVÃO FILHO, Teófilo A. **As novas tecnologias e as tecnologia assistiva: utilizando os recursos de acessibilidade na educação**. Fortaleza, Anais do III Congresso Ibero-americano de Informática na Educação Especial, MEC, 2002. Acesso em: 17 set. 2018.

FREIRE, Fernanda M. P. **Educação especial e recursos da informática**. Superando antigas dicotomias. Biblioteca Virtual, Artigos e Textos. PROINFO/MEC, 2000.

GALVÃO FILHO, Teófilo; MIRANDA, Guimarães Theresinha. **Tecnologias assistiva e paradigmas educacionais: percepção e prática professores**. Salvador, 03 de março de 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/10563/1/Tese%20Teofilo%20Galvao.pdf>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2021.

GALVÃO, Filho. T. A. **A construção do conceito de Tecnologia Assistiva: alguns novos interrogantes e desafios**. In: Revista da FACED - Entre ideias: Educação, Cultura e Sociedade, Salvador: Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia - FACED/UFBA, v.2, n.1, p.25-42, jan./jun. 2013. Disponível em: www.galvaofilho.net/TA_desafios.pdf. Acesso em: 09 de fevereiro de 2021.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: 34, 1999.

MANTOAN, M. T. Et al. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, v. 1, 2010.

RIBAS, Mariná Holzmann. **Construindo a competência: processo de formação de professores**. São Paulo: Olho d'Água, 2000.

SANTAROSA, Lucila M.C. "Escola Virtual" para a Educação Especial: Ambientes de Aprendizagem Telemáticos Cooperativos como Alternativa de Desenvolvimento. **Revista de Informática Educativa**, Bogotá/Colômbia, UNIANDÉS, v.10, n.1, p. 115-138, 1997.

SEGENREICH, Stella Cecília Duarte. **Projeto de pesquisa e projeto de ação**: Pesquisa e Saber docente. Curso de Especialização Tecnologias em Educação. CCEAD, PUC-Rio, s/ed. 2006.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Trad. de Magda F. Lopes et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.



CAPÍTULO 4

A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO FAMÍLIA/ ESCOLA NO PROCESSO DE INCENTIVO A LEITURA

THE IMPORTANCE OF FAMILY / SCHOOL RELATIONSHIP IN THE PROCESS OF ENCOURAGE READING

*Yara de Sousa Aguiar¹
Cristhiane Sampaio Aragão Fontenele²*

DOI: 10.46898/rfb.9786558891192.4

¹ Licenciada em Letras Português, e suas respectivas Literaturas pela UEMA, Campus Pedreiras. Bacharel em Serviço Social, especialista em Educação, Diversidade e Inclusão Social. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9892-3756> Yaraaguiar11@gmail.com

² Professora do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação Memorial Adelaide Franco e professora da Educação Básica Pública Municipal de Pedreiras. Psicopedagoga Clínica e Institucional. Graduanda em Geografia pela UEMA, Campus Pedreiras. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5791-4714>. cristhianesaf@hotmail.com

RESUMO

A leitura é um processo presente em diversas áreas do conhecimento, sua prática leva ao desenvolvimento e enriquecimento cultural. Nessa perspectiva, tem-se por objetivo, nesta pesquisa, compreender a importância da relação família/escola no processo de incentivo à leitura. Para isto, além de pesquisa bibliográfica embasada em autores cujo estudo volta-se a atividade da leitura, bem como a família e a escola dentro desse âmbito; foram feitos levantamentos os quais puderam mensurar o envolvimento de pais e professores, enquanto leitores e inclusive sua participação na vida de leitura de seus filhos/alunos. Como metodologia, fez-se uso de pesquisa de campo realizada em uma instituição pública, trabalhando com um método de abordagem quantitativo e análises realizada através de caráter exploratório. Como resultado desta investigação, foi notório que existem alguns percalços que bloqueiam a efetivação do hábito da leitura: um deles refere-se aos precedentes dos familiares em relação ao hábito ou não-hábito da leitura; um outro empecilho volta-se a responsabilidade por esse estímulo, pois há opiniões contrárias que dificultam no momento de estabelecer tais incumbências. Numa perspectiva positiva, avaliou-se que ambas as instituições dão devida importância às benesses que a leitura proporciona, o que otimiza concepções futuras para esta atividade.

Palavras-chave: Leitura. Família. Escola.

ABSTRACT

Reading is a process present in several areas of knowledge, its practice leads to the development and enrichment of culture. In this perspective, the objective of this research is to understand the importance of the family / school relationship in the process of encouraging reading. For this, in addition to bibliographic research based on authors whose study focuses on the activity of reading, as well as the family and the school within that scope; surveys were carried out which could measure the involvement of parents and teachers, as readers and even their participation in the reading life of their children / students. As a methodology, field research carried out in a public institution was used, working with a method of quantitative approach and analyzes carried out through an exploratory character. As a result of this investigation, it was clear that there are some obstacles that block the realization of the reading habit: one of them refers to the family's precedents in relation to the reading habit or non-habit; another obstacle is the responsibility for this stimulus, as there are contrary opinions that make it difficult to establish such tasks. In a positive perspective, it was assessed that both institutions give due importance to the benefits that reading provides, which optimizes future conceptions for this activity.

Keywords: Reading. Family. School.

1 INTRODUÇÃO

O hábito da leitura deve iniciar desde a infância para que renda bons frutos, a leitura mais leve, sem cobranças e motivada de forma correta é a melhor forma para o despertar dessa atividade. Nesse sentido, é fundamental que haja união entre família e escola em busca de tais benefícios, pois trabalhando juntas, poderão garantir uma formação de indivíduos mais preparados e conscientes. Partindo desse pressuposto de união entre família e escola e a atribuição de funções para cada instituição, o presente estudo busca instigar e destacar a importância da relação família/escola no processo de incentivo à leitura. Portanto buscou-se responder ao seguinte questionamento: Qual a importância da relação família/escola no processo de incentivo à leitura?

Em sentido geral objetivou-se compreender a importância da relação família/escola no processo de incentivo à leitura. No mais, foram delineados objetivos específicos, no intuito de evidenciar as benesses que esse estímulo desempenha sendo estes, ressaltar a importância do hábito da leitura para o desenvolvimento do intelecto e aquisição do conhecimento; analisar a função da família como elemento principiante da construção do processo de ensino/aprendizagem; descrever sobre o papel da escola no processo de incentivo à leitura. A justificativa deste estudo se deu pela relevância que é dada a leitura, pois nessa esfera leitura e escrita tornam-se ferramentas indispensáveis para a efetividade e obtenção de resultados positivos, desse modo concebe-se que o incentivo por parte da família e da escola contribui para a aquisição desse hábito enriquecedor e indispensável para o homem enquanto ser crítico e ativo socialmente.

Para entender o que vem a ser a leitura e sua importância inicialmente foi feito um levantamento bibliográfico. Em seguida, fez-se uso da pesquisa de campo, a qual se deu através de caráter exploratório com metodologia de abordagem quantitativa. Em relação aos resultados obtidos, estes foram distribuídos em tabelas, divididas em constructos direcionados aos familiares e professores participantes da pesquisa.

2 ASPECTOS ACERCA DA LEITURA E O DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL

Por ser um processo presente em todas as áreas do conhecimento, a leitura, é importante para a vida individual, social e cultural, em que através desse ato, o indivíduo pode se desenvolver intelectualmente e espiritualmente, aprendendo e progredindo. O enriquecimento cultural e o poder de criticidade, sem dúvidas, é um dos maiores benefícios que a leitura pode oferecer e o quanto antes esta for estimulada, mais rápido os resultados serão notados (BAMBERGER, 1995).

O envolvimento com a leitura deve ser apreciado desde a infância como algo presente no ambiente de vida do pequeno leitor, onde o quanto antes o contato com livros, revistas e demais materiais de leitura, maior o envolvimento e interesse por essa atividade. Desse modo Cagliari (1993) afirma que:

Uma criança que viu desde cedo sua casa cheia de livros, jornais, que ouviu histórias, que viu as pessoas gastando muito tempo lendo e escrevendo, que desde cedo brincou com lápis, papel, borracha e tinta, quando entra na escola, encontra uma continuação de seu modo de vida e acha natural e lógico o que nela se faz. (CAGLIARI, 1993, p. 21)

Ficando visível que a disponibilização de material para leitura antes da ida a escola é benéfica nesse processo. A leitura faz o praticante obter respostas para os diversos conteúdos com os quais se depara, fazendo-o ter acesso a diversas opiniões sobre quaisquer assuntos e aí por diante possa posicionar-se de acordo com o que mais assemelhe a seu ponto de visto. Nesse ponto começa a fluir a criticidade do leitor, que passa a não mais aceitar passivamente qualquer posicionamento, mas sim, analisar as informações e ativamente estabelecer seu ponto de vista.

Segundo Freire (2008, p.71): “Desde muito pequenos, aprendemos a entender o mundo que nos rodeia. Por isso, antes mesmo de aprender a ler e escrever palavras e frases, já estamos ‘lendo’, bem ou mal, o mundo que nos cerca”, o autor refere-se à leitura que não é feita a partir da decodificação de símbolos gráficos, mas sim, a leitura de mundo aquela realizada involuntariamente, ou seja, uma leitura da vida. Nesse sentido, afirma Martins (1984) que existe três níveis básicos de leitura, são elas: leitura sensorial, emocional e racional.

A leitura sensorial começa bem cedo e está relacionada aos sentidos, isto é, relaciona-se a visão, o tato, a audição, o olfato. Este nível da leitura vai mostrando ao leitor o que o agrada ou não, mesmo não apresentando justificativas para a opção escolhida. A leitura sensorial é iniciada muito cedo acompanha as pessoas por toda a vida (MARTINS, 1984, p. 40).

Já a leitura emocional busca lidar com todas as emoções. Este tipo de leitura faz uso dos estados emocionais e acaba interferindo na forma de se ler. Martins (1984, p.48) diz que “no terreno das emoções as coisas ficam inteligíveis, escapam ao controle do leitor, que se vê envolvido em verdadeiras armadilhas trançadas no seu inconsciente”, assim, a leitura emocional passa a envolver o leitor pelo seu inconsciente e o leva a fazer parte da história, sentindo, junto com a leitura, todas as emoções que esta provoca.

Concentrando-se na parte intelectual, a leitura racional, remete-se a ações reflexivas, dinâmicas e questionadoras, fazendo assim com que se compreenda o texto como

ele se apresenta e inclusive levando o leitor a entender algo. A leitura racional viabiliza o entendimento das coisas que estão subjacentes no texto, possibilitando compreender tal composição em sua totalidade.

A leitura racional acrescenta à sensorial e à emocional o fato de estabelecer uma ponte entre o leitor e o conhecimento, a reflexão, a reordenação do mundo objetivo, possibilitando-lhe, no ato de ler, dar sentido ao texto e questionar tanto a própria individualidade como o universo das relações sociais. E ela não é importante por ser racional, mas por aquilo que seu processo permite, alargando os horizontes de expectativa do leitor e ampliando as possibilidades de leitura do texto e da própria realidade social. (MARTINS, 1984, p.67)

A junção dos três níveis de leitura dá origem a um leitor de visão ampla e com acúmulo de conhecimentos. A partir deste ponto o leitor será capaz argumentar e questionar qualquer que seja a informação apresentada para ele, compreendendo assim a leitura não como um fim, mas sim um meio para a expansão do conhecimento.

2.1 Retratos da leitura no Brasil

O Brasil presenciou uma grande mudança em seu retrato educacional, o aumento da escolaridade, a diminuição do analfabetismo e a grande quantidade de brasileiros com Nível Superior de ensino e também Ensino Médio foram verificados. Muitas são as barreiras encontradas no que diz respeito à prática da leitura, um dos obstáculos evidenciados por Kleiman (1993), enfatiza claramente a visão tida pelos alunos em relação à leitura, onde está é vista pelo corpo discente como algo massacrante e até mesmo compelida pelos mestres.

Com a publicação da 4ª edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, realizada pelo Ibope a pedido do Instituto Pró-Livro, foi possível verificar o comportamento do leitor em diversos âmbitos. Sua divulgação ocorre a cada quatro anos, sendo a mais recente edição realizada entre novembro e dezembro de 2015.

A pesquisa considera leitor aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos 1 livro nos últimos 3 meses e não leitor aquele que declarou não ter lido nenhum livro nos últimos 3 meses, mesmo tendo lido nos últimos 12 meses. A mesma aponta que os leitores brasileiros são caracterizados por 56% da população, um aumento relativo a 3ª edição da pesquisa realizada em 2011, que constatou uma taxa de 50%.

Quando o assunto é a influência para o início da prática da leitura 33% dos participantes afirmam ter recebido incentivo, onde dentro deste grupo, professores e professoras assumiram uma parcela de 7% enquanto a mãe ou responsáveis do gênero feminino, maiores influenciadoras obtiveram 11% do total. Já o pai ou responsáveis do gênero masculino atingiram 4%, mesma porcentagem das opções algum outro parente (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2016).

Nessa perspectiva, a leitura não deve ser apenas função da escola, devendo assim estabelecer uma troca recíproca entre pais, biblioteca de bairros e instituições voltadas para tal atividade (FOUCAMBERT, 1994).

Com relação às barreiras para a leitura 43% dos entrevistados (maioria) afirmaram que a falta de tempo foi o maior empecilho, preferência por outras atividades (9%), não ter paciência para ler (9%). Segundo Moreno (2016), o relatório do Banco Mundial afirma que o Brasil demorará 260 anos para atingir o nível de leitura dos países desenvolvidos; constatado através de pesquisa realizada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento (OCDE), essa estimativa baseou-se no desempenho dos estudantes brasileiros. O fato ocorre devido aos avanços sucedidos no país, pois mesmo sendo verificados, tais avanços vêm ocorrendo lentamente.

Ao tratar de atualidade sabe-se que a inserção no meio social se dá de diversas formas. Quando parte das relações sociais e inclusão no mercado de trabalho salienta-se uma boa formação cultural e o leque de informações que o indivíduo possui.

2.2 A contribuição da biblioteca escolar para a formação do leitor

No Brasil, as bibliotecas escolares surgiram juntamente às escolas, as mesmas foram trazidas no período colonial e seu principal objetivo era a catequização indígena. Por apresentar um ambiente ideal para se conhecer e escolher melhor os livros, as bibliotecas escolares devem ser constituídas de diversos tipos de leitura, pois essa variedade de textos deve ser utilizada no cotidiano do estudante e o mesmo deve ter acesso a essa diversidade textual.

Ao fazer referência aos hábitos de leitura as bibliotecas assumem uma função de meio incentivador para a formação do leitor, e estas serão capazes de proporcionar mudanças na formação dos alunos no que concernem as práticas de leitura. Para Souza et al (2009, p.2):

Uma biblioteca escolar bem estruturada e um profissional bibliotecário capacitado a direcionar o trabalho de disseminação da informação, de forma dinâmica e criativa, certamente favorecerão a obtenção de resultados satisfatórios quanto aos objetivos almejados para o desenvolvimento das práticas leitoras.

Nesse sentido, tratando-se de resultado positivos é necessário que as bibliotecas possuam boa estruturação, atualização do acervo ofertado e um profissional bibliotecário preparado para fornecer auxílio necessário, proporcionando ao aluno a leitura e o material adequado, tornando-o um apreciador da prática da leitura.

A respeito das obras disponibilizadas pela biblioteca escolar, os PCN demandam bastante atenção, onde se destaca “o papel da escola (e principalmente do professor) é fundamental, tanto no que se refere à biblioteca escolar quanto à de classe, para a

organização de critérios de seleção de material impresso de qualidade” (BRASIL, 1998, v. 2, p. 92). Quanto ao espaço dentro do ambiente escolar, é interessante que se tenha um ambiente confortável, onde haja iluminação e ventilação adequadas, além disso, o espaço deve ser convidativo e apropriado para prática da leitura.

O estímulo às visitas na biblioteca escolar é de extrema importância para a criação de jovens leitores, pois propiciará o aumento da prática da leitura. Desse modo, tanto a escola como o professor devem despertar o interesse pela leitura dos alunos e direcioná-los a este ambiente de leitura contribuindo assim para o desenvolvimento intelectual do estudante.

2.3 A família e seu papel no processo de incentivo à leitura

Atualmente a estruturação familiar sofreu alterações se comparada ao modelo do passado, essas mudanças percorrem aspectos culturais, sociais e inclusive econômicos. Na busca de uma visão que abarque os dias atuais temos o abandono do modelo patriarcal, a acessão de padrão mais igualitário, no qual a união é estabelecida pelo querer de ambas as partes. Nesse sentido, a família contemporânea caracteriza-se por uma variedade de formas que corroboram a inadequação dos diversos modelos que compreendem os grupos familiares da atualidade (SARACENO, 1997).

A família possui um papel de destaque quando se refere à leitura e incentivo de suas práticas, pois é no seio familiar em que o leitor irá realizar as primeiras práticas de leitura, inclusive da leitura do mundo que o cerca.

Ainda no que tange a família e sua conceituação Pereira (2008, p. 43) afirma que ela é “a instituição social básica mais antiga e tem um carácter universal, pois aparece em todas as sociedades, embora as formas de vida familiar variem de sociedade para sociedade”. Tais características fazem notar-se o quão são fundamentais os estímulos familiares em vários quesitos, e quando se parte para o incentivo à leitura nota-se que os resultados são bem mais positivos e satisfatórios.

Quando o hábito de ler é iniciado no ambiente familiar, pode fazer com que o aluno tenha mais facilidade em compreender textos e inclusive ter um maior interesse e familiarização com a leitura, o que faz com que haja uma compreensão de mundo bem mais ampla. No que tange a esse aspecto, Raimundo (2007, p. 112) afirma, “o leitor que teve contato com a leitura desde cedo dentro de sua casa é diferenciado ao saber reconhecer os signos com maior facilidade que um aluno que teve seu primeiro contato ao entrar na escola”.

Sendo assim, é incontestável a seriedade no que diz respeito à participação da família no processo da leitura. Segundo Fontenele apud Scoz (2012), diz que

Se as famílias não podem oferecer essa vivência, a escola deve assumir a responsabilidade de suprimir essa defasagem. Cabe ao professor e a família criar um ambiente favorável para a aprendizagem, potencializando a condição de a criança se desenvolver, e assim conseguir compreender o mundo letrado.

Nessa perspectiva, o gosto pela leitura é tido como um hábito o qual consolida-se conforme haja a prática diária, nesse sentido demanda um estímulo que ocorra desde a infância, até que se transforme uma necessidade. Muitos alegam que os pais são concebidos como os principais responsáveis pelo estímulo à leitura que um bom leitor se faz a priori, em casa (AMORIM, 2008). Desta maneira, o papel de incentivador deve emergir inicialmente pelos pais ou responsáveis pela criança.

3 A ESCOLA ENQUANTO FORMADORA DE LEITORES

As escolas são instituições imprescindíveis para o desenvolvimento e bem-estar das pessoas e da sociedade como um todo. Em muitos casos, é apenas na escola que crianças e jovens tem a oportunidade de explorar a diversidade de conhecimentos e competências, das quais dificilmente terão acesso em outros ambientes.

Muito se associa a função de educar, assim como hábito da leitura, à escola, porém, essa atividade não deve ser tarefa apenas do professor. O educador proporciona ao aluno o acesso à leitura, bem como o direciona para o material correto de acordo com sua capacidade, idade e interesse na área de conhecimento. Eliminar o ato de pressionar o aluno e sim estimulá-lo a leitura pelo deleite é o melhor meio para aquisição do hábito da leitura que segundo Souza (2009, p. 06) “cabe ao professor promover no espaço de aula um espaço interativo, participativo e tentar extrair dos discentes o conhecimento tácito que estes têm para enriquecimento da discussão”, assim é fundamental levar em conta as dificuldades e potencialidades do aluno, respeitando suas preferências, faixa etária, gosto e desenvolvimento mental.

Por assumir em grande parte a responsabilidade pelo despertar da leitura, a escola, mediante a realidade das famílias e do modelo familiar da atualidade, encarrega-se do papel de incentivar a leitura na educação. Sendo assim, torna-se a porta para o conhecimento devendo fornecer as condições necessárias para o aprendizado do aluno.

Diante do que foi mencionado, deve-se ter em mente que a leitura se tornou uma ferramenta de aquisição de conhecimento e também um meio de representação social, devendo fazer parte de todos aqueles que buscam o saber e integrar-se socialmente. Aquele que lê possui reflexão crítica, se posiciona mediante quaisquer que sejam a informação imposta e tem o poder de aceita-la ou não.

Seu incentivo deve partir do seio familiar e se estender durante toda a vida, cabendo à família dar início a esse processo e o professor como mediador, reforçá-lo

e auxiliá-lo na imensidão de materiais disponíveis, utilizando textos estimulantes e adequados ao aprendiz. E juntos família, escola e professor visem conscientemente à importância do incentivo à leitura, seus benefícios e que essa atividade é um processo contínuo que se dá de forma informal, por exemplo, no lar, e se estende por toda a vida.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente capítulo faz referência ao método empregado nesta pesquisa, na qual utilizou-se o caráter exploratório com metodologia de abordagem quantitativa. Com a finalidade de observação dos fatos mencionados e a maneira como ocorrem na realidade, realizou-se a pesquisa de campo. Segundo Richardson (1999, p. 22) “Metodologia são os procedimentos e regras utilizadas por determinado método”, assim inicialmente houve o levantamento bibliográfico baseado em autores que tratavam dos mesmos assuntos aqui trabalhados e a associação com os dados coletados. Posteriormente houve a aplicação do questionário, voltado para familiares e corpo docente, ambos os questionários compostos por perguntas fechadas.

A pesquisa a seguir foi realizada na Unidade Escolar Municipal Eurenice Machado dos Santos, em Peritoró, região Leste do Maranhão. A pesquisa apresenta como sujeitos a família dos alunos da turma do 7º ano “A” do ensino fundamental, bem como os professores atuantes no mesmo ano de ensino desta instituição. Para um melhor estudo dos resultados alcançados nesta pesquisa de campo, as informações obtidas foram dispostas em análise descritiva por percentual, as quais foram divididas em sessões de acordo com os questionários aplicados.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

5.1 Questionário aplicado ao familiar dos alunos

No que concerne a participação da família dentro da presente pesquisa, as observações mostraram-se muito ricas em termos relacionados à realidade vivenciada pelos alunos no ambiente familiar, através das mesmas foi possível refletir sobre as mazelas encontradas no corpo social que acometem a prática de leitura.

5.1.1 Caracterização dos familiares enquanto leitores

Objetivou-se identificar o perfil leitor dos familiares, investigando assim o grau de parentesco com o aluno, grau de escolaridade do familiar, o gosto pela leitura que este possui e se recebeu incentivo para ler por parte de seus familiares.

Assim verificou-se que 58,33% participantes da pesquisa tiveram como representante familiar nesta pesquisa as mães; 33,33% desses alunos foram representados

pelos pais e apenas 8,34% vivem com a avó. Tais informações nos levam a destacar que mesmo com os diversos modelos de família que a sociedade atual predispõe, a grande maioria apresentada segue os modelos tradicionais de família.

Em relação ao grau de escolaridade, nota-se que 33,34% são analfabetos e 50% dos entrevistados possuem ensino fundamental completo. Tal situação ocorre por diversos fatores, um deles é decorrente da grande parte dos familiares serem originários da zona rural onde não pôde ser ofertada educação na sua infância ou até mesmo não foi ofertada uma educação de qualidade que estimulasse a continuidade dos estudos.

Pinto (2007) faz menção da visão errônea que muitas vezes é atribuída aos adultos analfabetos, uma vez que muitos concebem a condição alheia como o resultado de uma escolha própria de ser analfabeto, causando um sentimento de vergonha às pessoas que se encontram nesta situação.

Em relação ao nível médio e superior de ensino foram mensurados 8,33% para cada grau de escolaridade. Com enfoque no ensino superior, foi possível notar o quão baixa foi a taxa registrada o que demarca uma extensa trajetória.

Mesmo havendo um aumento do número de vagas no ensino superior de todo o país, a graduação ainda representa um grande desafio para a classe trabalhadora, isso se deve a diversos fatores que surgem nesse caminho, alguns referentes a dificuldade para passar no vestibular e outros relacionados a permanência e até mesmo ao pagamento das mensalidades entre outros fatores (FELICETTI, 2014).

Em relação ao gosto pela leitura que os familiares possuem notou-se que mesmo com 66,66% dos participantes respondendo que sim, o que é um fator positivo, pois o estímulo familiar mesmo que indiretamente contribui para a adesão do hábito da leitura, uma parcela considerável representada por 33,34% dos entrevistados respondeu não possuir este apreço pelo ato de ler, o que se torna um dado preocupante visto que é muito mais fácil torna-se um bom leitor quando se cresce numa família em que haja leitores, pois é mais propício adquirir tais hábitos quando se tem exemplos deste comportamento no meio em que se vive.

Freire (2008) já postulava que “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Nesse sentido, é essencial reforçar a importância do meio em que se vive, pois, pais leitores são exemplos para seus filhos e estes eventualmente os imitarão.

De acordo com o estímulo que os responsáveis receberam de seus familiares, concebe-se que o incentivo de ler vem sendo passado de geração em geração, pois 66,66% dos entrevistados receberam encorajamento de seus familiares para efetivarem

o hábito de ler, sendo algo benéfico e proveitoso para as gerações futuras. Por outro lado, ainda existe uma parcela considerável de 33,34% que demarca o não envolvimento familiar no processo de incentivo à leitura. No ambiente familiar, por exemplo, diversos pais não leem e não estimulam os filhos à leitura, porque eles também não foram incentivados para tal.

Desse modo, pais que receberam incentivos para ler, serão mais propensos a incentivarem seus filhos, isso se justifica na própria pesquisa onde as taxas de interesse pela leitura são proporcionais às taxas de incentivo familiar.

5.1.2 Atuação familiar para com os filhos nos aspectos voltados à leitura

Foram questionados a respeito do envolvimento dos pais para o incentivo da leitura na vida dos filhos, abordando assim questões como a presença ou ausência desse incentivo; atribuições da responsabilidade em estimular a prática da leitura e o acompanhamento durante esta atividade.

Ao serem questionados a respeito do incentivo a prática da leitura que prestam aos filhos, 75% dos pais responderam que sim, realizam essa instigação. Adentrando as respostas obtidas, vale salientar que todos os entrevistados que são analfabetos responderam que prestam incentivo ao seu dependente, o que nos leva a considerar que mesmo não tendo sido alfabetizados, ainda assim, dão importância a aquisição e prática da leitura por parte de seus dependentes.

Em relação ao estímulo feito na modalidade “às vezes”, enquadraram-se 25% dos participantes, que de acordo com os dados obtidos deixa implícito que esse encorajamento pela leitura ocorrido de forma ocasional pode ser resultado da ausência de estímulo verificada na infância e juventude dos pais.

Relativo à responsabilidade institucional de incentivar a leitura verifica-se uma diversificação de opiniões, onde a maior parcela dos entrevistados, 58,33% concordou que a atribuição deve ser de ambas, tanto a família como a escola. Portanto, entende-se que a escola objetiva o desenvolvimento intelectual e o conhecimento de mundo suscitando assim a leitura, entretanto, deve-se lembrar que a leitura decorre de um processo participativo, no qual a contribuição familiar desempenha seu papel nesse processo contribuindo para resultados positivos.

Em relação aos demais entrevistados 33,33% concebem a família como principal responsável por esse incentivo e apenas 8,33% dos respondentes da pesquisa, incubem a escola de desenvolver o hábito pela leitura. Tais visões remetem a uma falta de conhecimento sobre o que vem realmente a ser a leitura e como está se manifesta, pois, a aquisição da leitura ocorre a partir do contexto pessoal, e temos que valorizá-lo para

poder ir além desse contexto (MARTINS, 1984). Desse modo, a leitura não deve ser associada apenas a família ou somente a escola, mas sim de ambas, pois está presente no cotidiano do leitor.

Para evitar tal conjuntura é necessário que haja uma parceria entre família e escola, pois esta união pode fornecer muitos benefícios. A autora Fontenele (2012, p.19) destaca que,

É necessário que a escola e a família, compartilhem critérios educativos que facilite o crescimento harmônico das crianças, para isso, é importante que família esteja sempre em contato com os educadores, para manter-se informada sobre o desenvolvimento do seu filho.

Com o propósito de avaliar questões quanto ao acompanhamento do filho/dependente no momento da leitura, de um modo positivo, verificou-se que 75% dos participantes têm realizado esse acompanhamento no momento da leitura. Esses dados revelam que os pais possuem essa preocupação e cuidado, desse modo, a leitura praticada socialmente tende a ser incorporada a atividades diárias do indivíduo e passa a ser concebida de forma natural e dinâmica (ROSA,2005).

O ato de acompanhar os filhos durante a leitura transfere várias benesses para o aprendiz, pois pode aprimorar o aprendizado da criança, assim ela se familiarizará com o hábito de ler, tornando-se uma rotina.

5.2 Questionário direcionado aos professores da instituição

5.2.1 Perfil e hábitos de leitura dos docentes

Adentrando o material distribuído aos profissionais da instituição, refere-se ao professor enquanto leitor, mensurando o tempo de atuação como docente; seu interesse pela leitura; o hábito da compra de livros; o grau de importância dado à leitura.

Quanto à atuação profissional 100% dos professores entrevistados responderam possuir dez anos ou mais de profissão. Por outro lado, os profissionais que atuam há tanto tempo podem permanecer com uma mesma metodologia e tendem a ser guiados pelo ensino tradicional, acabando por não acompanhar as constantes evoluções que ocorrem, enquanto que os professores mais jovens podem possuir boas ideias e metodologia mais moderna. Nesse sentido, Guimarães (2004) afirma que o trabalho docente demanda interação entre professor e aluno antes, durante e depois da realização das atividades, num processo de análise e avaliação contínua dos resultados.

A respeito do gosto pela leitura pelos professores 100% dos profissionais entrevistados afirmaram gostar de ler, assim verifica-se que o professor que possui apreço pela leitura tem muito a se fazer em prol de seu aluno, podendo mostrar-lhe os benefi-

cios decorrentes da leitura, inclusive direcioná-lo a boas leituras para que assuma um papel de cidadão crítico e participativo.

De acordo com Silva (1996) a leitura deve ser uma preocupação constante de todos os educadores, desde os que alfabetizam aos que não são envolvidos com essa área, isso se dá pela sequência e níveis em que a leitura se apresenta, o que leva o docente a seguir essa evolução.

Em relação à compra de livros por parte dos professores notou-se que 66,66% dos professores afirmaram não possuir o hábito de comprar livros, a falta desse comportamento muito provavelmente se dá pelo fato das novas tecnologias onde o acesso aos materiais digitais implica numa redução de gastos, pois se tem acesso gratuito a vários títulos e a redução de espaço.

Por outro lado, há uma taxa considerável de profissionais que ainda adquirem o material impresso representado por 33,34% dos participantes. A respeito do material impresso e digital, ambos são complementares no processo de disseminação da informação e a escolha de leitura por via de um ou outro vai depender do próprio usuário (CARVALHO, 2006).

A respeito da leitura e o desenvolvimento intelectual bem como a aquisição do conhecimento, em suma, 83,33% dos entrevistados caracterizaram-na como “muito importante”. Desse modo, a leitura de textos gera no leitor, um momento de contemplação o qual o faz refletir sobre o mundo e inclusive o mundo da leitura é nesse ponto que a prática envolve o aluno fazendo-o avançar enquanto um ser pensante, que enxerga a palavra como um objeto produtor de significados (NETO, 1988).

5.2.2 Visão e participação do docente acerca da leitura de seus alunos

Levantou-se o questionamento a respeito da visão e participação docente no que tange a leitura, visando à participação do docente no incentivo ao hábito de leitura dos alunos, avaliação do hábito de leitura dos alunos e atribuição da responsabilidade em incentivar o hábito da leitura.

Em relação ao incentivo, 100% dos profissionais entrevistados afirmaram realizar com empenho essa incitação. Desse modo, pode-se deduzir que os educadores têm consciência do quão é importante o incentivo por parte do docente e inclusive executam esse encorajamento. Logo, o objetivo fundamental da escola no que diz respeito à esta prática, é desenvolvê-la para que assim o aluno possa se sair bem em todas as disciplinas, pois sendo um bom leitor, a escola concomitantemente desempenhou em grande parte o seu dever (CAGLIARI, 1993).

A respeito da visão dos docentes sobre o hábito de leitura que os alunos da sala do 7º possuem 33,34% dos entrevistados avaliaram como “bom” esse hábito, por outro lado 66,66% avaliaram como insuficiente sendo este um dado preocupante, pois mesmo com o incentivo por parte do professor grande parte dos alunos ainda não conseguiu alcançar uma qualidade positiva de leitura que supra as necessidades relativamente adequadas ao ano estudantil em que estão inseridos. Segundo Freire (2008) “É praticando também que se aprende a ler e a escrever. Vamos praticar para entender. E aprender para praticar melhor”. Para uma prática eficaz o incentivo torna-se um grande aliado.

A respeito da responsabilidade pelo estímulo da leitura, 66,66% dos entrevistados concordaram que a responsabilidade pelo incentivo da leitura são ambas família e escola, estas devem buscar desenvolver hábitos de leitura nos filhos/alunos, promovendo assim, uma conciliação entre a criança e a leitura (SILVA, BASTOS, DUARTE & VELOSO, 2011).

Outro ponto a destacar foi à resposta dada pela minoria mensurada em 33,34% das respostas, que declara como responsável pelo incentivo a leitura o próprio aluno, esse fato acaba gerando um impasse, pois atribui toda essa responsabilidade ao jovem aprendiz que necessita de estímulo externo, pois Soares (2001) diz que, a leitura não é tida como um ato solitário trata-se de uma interação verbal entre indivíduos e associa-se a suas relações com o mundo e os outros. Desse modo, concebe-se a leitura como uma atividade dinâmica e social, sendo o resultado de interações, portanto esse aprendiz/leitor tem a necessidade do incentivo para torna-se um bom leitor.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os benefícios proporcionados pela leitura envolvem múltiplos aspectos, dos quais pode ser notado o enriquecimento vocabular, o poder de criticidade, a ampliação do conhecimento, o enriquecimento cultural, a expansão do entendimento bem como a compreensão de mundo. Para se chegar a tais benefícios, a escola vem enfrentando diversos obstáculos que impedem que a leitura de qualidade seja efetivada.

Os resultados da pesquisa mostraram que uma dificuldade acaba afetando em outros pontos que são consideráveis. Outra barreira diz respeito à responsabilidade de incentivar a leitura no cotidiano, dado que as visões tidas por pais e professores são bem dispersas. Percebeu-se nesta pesquisa o quanto profissional da educação com muito tempo de atuação tendem a ficar inertes e não acompanham as constantes evoluções que ocorrem na sociedade. Assim professores que possuem tal apreço pela leitura, tendem a realizar esse incentivo com maior frequência e visam esta prática com maior cautela e dedicação.

Por conseguinte, para que haja a parceria entre família e escola, é necessário que cada instituição saiba ao exato quais suas atribuições, isto é, o que é responsabilidade da família e o que é responsabilidade da escola. Por fim, destaca-se como meio harmonizador para tal adversidade que exista a criação de laços entre família e escola. Ensinando e educando, certamente pais e professores terão satisfação em construir cidadãos conscientes e transformadores dessa sociedade, pois esta união será altamente produtiva e eficaz na vida do aluno.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Galeno (org.) **Retratos da leitura no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial; Instituto Pró-livro, 2008.
- BAMBERGER, R. **A importância da leitura para o indivíduo e para a sociedade**. In: _____. Como incentivar o hábito de leitura. 6. ed. São Paulo: Ática, 1995, Cap. 1, p. 09-14.
- BRASIL. MEC - **Parâmetros Curriculares Nacionais- Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental- Brasília. MEC-SEF, 1998.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística. Série pensamento e ação no magistério**. 6ª edição. São Paulo. Editora: Scipione, 1993.
- CARVALHO, Kátia de. **O admirável mundo da informação e do conhecimento: livro impresso em papel e livro eletrônico**. 2006. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/html/161/16172403/>> acesso em: 27 dez.2018.
- FELICETTI, V. L. **Comprometimento do aluno ProUni: acesso, persistência e formação acadêmica**. Rev. Bras. Estud. Pedagog., Brasília, v. 95, n. 241, p. 526-543, Dec. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/301911955>. Acesso em: 26dez. 2018.
- FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FONTENELE, Cristhiane Sampaio Aragão. **Reforço escolar: uma visão dos professores das series iniciais do ensino fundamental da Escola Municipal O. G. Rego de Carvalho/ Cristhiane Sampaio Aragão Fontenele**. - Teresina, 2012.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: três artigos que se completam**. 49ed., São Paulo: Cortez, 2008.
- GUIMARÃES, S. E. R. **Necessidade de pertencer: um motivo humano fundamental**. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Orgs.). Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 177-199.
- INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil**. 4. ed.: Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil__2015.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2018.
- KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura**. Campinas: Pontes; Unicamp, 1993.

- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1984. (Coleção Primeiros Passos)
- MORENO, Ana Carolina. **Brasil cai em ranking mundial de educação em ciências, leitura e matemática**. G1, São Paulo, 6 dez. 2016. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/brasil-cai-em-ranking-mundial-de-educacao-em-ciencias-leitura-e-matematica.ghtml>> . Acesso em: 09 dez. 2018.
- NETO, Antonio Gil, **A produção de textos na escola: uma trajetória da palavra**. São Paulo: Edições Loyola, 1988.
- PEREIRA, M. (2008). **A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso**. Universidade de Málaga.
- PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 15ª edição. São Paulo: Cortez, 2007.
- RAIMUNDO, A. P. P. **A mediação na formação do leitor**. In: CELLI – COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS, 3., 2007, Maringá. Anais... Maringá, 2007.
- RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- ROSA, Caciací Santos de Santana. **Leitura: uma porta aberta para a formação do cidadão**. Salvador: [s.n.], 2005.
- SARACENO, C. (1988) **“Sociologia da família”**. Editorial Estampa, Lisboa, 1997.
- SILVA, E., Bastos, G., Duarte, R. & Veloso, R. (2011). **Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico: Leitura**. Ministério da Educação: Direção-geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura na Escola e na Biblioteca**. Campinas: Papyrus, 1996.
- SOUZA, F. E.; RICETTI, M. L.; OSTI, V. A. P. **A Formação Pelo Gosto da Leitura**. 2009. 13 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia. Área de Concentração: Alfabetização e Letramento) – Centro Universitário Claretiano, Batatais.
- SOUZA, J. D. **A biblioteca e o bibliotecário escolar no processo de incentivo à leitura: uma pesquisa bibliográfica**. 2009. 40 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Biblioteconomia) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001.

CAPÍTULO 5

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: MODALIDADE DE ENSINO INCLUSIVA PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

DISTANCE EDUCATION: INCLUSIVE TEACHING MODE FOR YOUTH AND ADULT EDUCATION

*Ribas Antônio da Silva¹
Lucianne Oliveira Monteiro Andrade²*

DOI: 10.46898/rfb.9786558891192.5

¹ Aluno do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Formação de Professores e Práticas Educativas pelo Instituto Federal Goiano - Campus Ceres. Graduado em Licenciatura em Letras Modernas. Professor da Rede Pública Estadual de Goiás. Contato: ribasantsilva@gmail.com

² Professora do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Formação de Professores e Práticas Educativas do Instituto Federal Goiano - Campus Ceres. Doutoranda em Educação. Mestre em Ciências. Especialista em Educação Matemática. Especialista em Educação de Jovens e Adultos. Professora Efetiva do IF Goiano. Contato: lucianne.andrade@ifgoiano.edu.br

RESUMO

O presente trabalho, apresentado ao curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Formação de Professores e Práticas Educativas do Instituto Federal Goiano – Campus Ceres, aborda a problemática de jovens e adultos excluídos do sistema escolar. A pesquisa, de abordagem qualitativa, utiliza a revisão bibliográfica e documental e tem como objetivo geral analisar as causas dessa exclusão e propor alternativa inclusiva de ensino para a sua minimização. A hipótese levantada é a de que a Educação a Distância (EaD) é uma modalidade capaz de promover a inclusão de jovens e adultos no sistema escolar. Foram incluídos os seguintes objetivos específicos: identificar as características do público-alvo da EJA; analisar a eficácia das políticas públicas voltadas para a EJA; apontar carências pedagógicas no ensino de jovens e adultos e discutir a Educação a Distância como modalidade alternativa de inclusão na EJA. Conclui-se que as principais causas da exclusão de jovens e adultos do sistema educacional são as de cunho socioeconômicos, pedagógicos e a ineficácia de políticas públicas educacionais voltadas para a EJA. A hipótese é considerada comprovada. Todavia a aplicação da modalidade deve ser precedida de medidas como elaboração de projeto pedagógico próprio que valorize o estudante como sujeito principal do processo de ensino-aprendizagem e formação docente continuada, de modo a preparar os educadores para lidar com as especificidades da EJA e com as tecnologias usadas na modalidade EaD. Observadas essas medidas a EaD pode ser uma modalidade aplicável à EJA como alternativa para o resgate de milhões de sujeitos excluídos do sistema escolar.

Palavras-chave: EJA. EaD. Inclusão. Formação Docente.

ABSTRACT

The present work, presented to the *Lato Sensu* Postgraduate Course in Teacher Training and Educational Practices at the Federal Goiano Institute - Campus Ceres, addresses the problem of young people and adults excluded from the school system. The research, with a qualitative approach, uses the bibliographic and documentary review and has the general objective of analyzing the causes of this exclusion and proposing an inclusive teaching alternative for its minimization. The hypothesis raised is that Distance Education (DE) is an able modality of promote the inclusion of young people and adults in the school system. The following specific objectives were included: to identify the characteristics of the YAE's public target; analyze the effectiveness of public policies aimed at YAE; point out pedagogical deficiencies in the teaching of youth and adults and discuss Distance Education as an alternative modality of inclusion in YAE. It is concluded that the main causes of the exclusion of young people and adults from the educational system are those of a socioeconomic, pedagogical nature and the

ineffectiveness of public educational policies aimed at YAE. The hypothesis is considered proven. However, the application of the modality must be preceded by measures such as the elaboration of a specific pedagogical project that values the student as the main subject of the teaching-learning process and continuing teacher training, in order to prepare educators to deal with the specificities of YAE and with the technologies used in distance education. Observing these measures, DE can be a modality applicable to YAE as an alternative for the rescue of millions of subjects excluded from the school system.

Keywords: YAE. DE. Inclusion. Teaching Training.

1 INTRODUÇÃO

Embora a Educação de Jovens e Adultos tenha sido contemplada por muitos avanços nas últimas décadas, grande parte da população integrante de seu público-alvo ainda continua excluída do sistema educacional. A pergunta que direciona a pesquisa a ser apresentada é dada por: Quais as causas da exclusão de jovens e adultos do sistema escolar e que alternativa inclusiva poderia ser proposta para a sua minimização?

Dados do Censo Escolar da Educação Básica 2019 (BRASIL, 2020a), divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 31 de janeiro de 2020, mostram que o Brasil possuía 3.273.668 estudantes matriculados na EJA. Esse número é 7,7% menor que o de 2018, que já era 1,5% menor em relação a 2017.

Em 2019 havia onze milhões de não alfabetizados entre os brasileiros com idade superior a 15 anos, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) 2019, (BRASIL, 2020b), divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, o que corresponde a 6,6% da população nessa faixa etária. A mesma pesquisa (BRASIL, 2020b) aponta que apenas 46% dos brasileiros com idade acima de 25 anos concluíram o ensino médio.

Essa exclusão de milhões de brasileiros em idade adequada para a EJA evidencia um problema cujas soluções precisam ser buscadas urgentemente. Para isso, faz-se necessário conhecer suas causas e propor alternativas para a sua minimização.

Diante deste cenário, esse trabalho tem como objetivo geral analisar as causas da exclusão de jovens e adultos do sistema escolar, propondo alternativa inclusiva para a sua minimização. Assim, foram elencados os seguintes objetivos específicos: identificar as características do público-alvo da EJA; analisar a eficácia das políticas públicas educacionais voltadas para a EJA; apontar carências pedagógicas no ensino de jovens

e adultos e discutir a Educação a Distância como modalidade alternativa de inclusão para a EJA.

Tem-se a hipótese de que a Educação a Distância (EaD) é uma modalidade de ensino capaz de promover a inclusão de jovens e adultos no sistema escolar. A metodologia utilizada para a comprovação da hipótese é a pesquisa qualitativa, realizada na forma de revisão bibliográfica e documental.

No primeiro capítulo busca-se destacar as características de estudantes jovens e adultos, diferenciando-os dos demais estudantes, o que requer adoção de um processo de ensino-aprendizagem que contemple as suas especificidades.

No segundo capítulo faz-se uma análise das políticas públicas educacionais voltadas para a EJA a partir da Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), passando pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2016), bem como pela Resolução nº 01/2000 (BRASIL, 2000b) que tem como base o Parecer CNE 11/2000 (BRASIL 2000a).

No terceiro capítulo a abordagem gira em torno das práticas pedagógicas adotadas na Educação de Jovens e Adultos, além de apontar carências como a necessidade de um modelo pedagógico próprio e de investimentos na formação de docentes para atuação na EJA.

No quarto capítulo discute-se a Educação a Distância (EaD) como modalidade alternativa para a promoção da inclusão de jovens e adultos no sistema educacional.

Por fim, conclui-se pelo atendimento dos objetivos e se aceita como verdadeira a hipótese, apontando que a Educação a Distância (EaD) é uma modalidade de ensino capaz de promover a inclusão de jovens e adultos no sistema escolar.

2 CARACTERÍSTICAS DO PÚBLICO-ALVO DA EJA

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino que se diferencia da educação tradicional, dentre outras coisas, pelo perfil de seu público-alvo. Esse é composto por indivíduos que, por variados motivos, não tiveram acesso ou não concluíram a educação básica na idade adequada.

Almeida (2019, p. 46) descreve o perfil do estudante da EJA como alguém que teve “pais analfabetos ou machistas; necessidade de trabalhar; inexistência de escolas próximas; paternidade e maternidade precoces e ainda, a falta de dinheiro, de transporte, de comida e de oportunidade”.

Gaspar (2019, p. 432) percebe o estudante da EJA como “um sujeito excluído socialmente do espaço escolar, e que decide, numa prática de liberação retornar à escola”.

Segundo Jesus (2020, p. 22) esses motivos podem ser socioculturais, que envolvem a discriminação racial e a gravidez na adolescência; econômicos, que envolvem a pobreza e o trabalho infantil; e de oferta educacional, que envolvem questões relacionadas ao conteúdo; à valorização dos professores, número insuficiente de escolas, dentre outros.

Ozório *et al.* (2018, p. 153) afirma que “os alunos da EJA sofrem preconceito, vergonha, críticas, são marginalizados e estas situações estão presentes tanto na família quanto na vida social”.

Para Romanzini (2010, p. 8) o binômio estudo-trabalho é usado na descrição do público-alvo como alguém que busca a EJA para “obter certificação na intenção de uma colocação melhorada, ou apenas uma colocação no já esfacelado universo do emprego formal”.

O parecer CNE/CEB nº 15/98, descreve assim o perfil do estudante do ensino médio da EJA:

...Por outro lado, a demanda por ensino médio vai também partir de segmentos já inseridos no mercado de trabalho que aspiram melhoria salarial e social e precisam dominar habilidades que permitam assimilar e utilizar produtivamente recursos tecnológicos novos e em acelerada transformação (BRASIL, 1998b, p. 8).

Prossegue ainda o parecer CNE/CEB nº 15/98:

...são adultos ou jovens adultos, via de regra mais pobres e com vida escolar mais acidentada. Estudantes que aspiram a trabalhar, trabalhadores que precisam estudar, a clientela do ensino médio tende a tornar-se mais heterogênea, tanto etária quanto socioeconomicamente, pela incorporação crescente de jovens adultos originários de grupos sociais, até o presente, sub-representados nessa etapa da escolaridade (BRASIL, 1998b, p. 8).

Sejam quais forem os motivos que afastam o público-alvo da EJA do espaço escolar, é certo que esses indivíduos trazem consigo saberes diversos adquiridos ao longo de suas experiências de vida.

Esses saberes não podem ser desprezados. Pelo contrário, devem ser valorizados e compreendidos como elementos enriquecedores do desenvolvimento do indivíduo e de sua formação enquanto sujeito principal do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido Freire (2002) diz que:

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiência feitos” com que chegam à escola (2002, p. 33).

Não se pode esquecer que esse sujeito é alguém que tem o direito à inclusão no sistema de ensino e que, por suas características diferenciadas, carece também que esse sistema seja diferenciado.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS VOLTADAS PARA A EJA

Políticas públicas educacionais podem ser entendidas como ações governamentais que interferem no setor da educação. Normalmente são instituídas por Leis, Decretos, Resoluções ou Planos, podendo incluir diretrizes, montantes ou percentuais de investimentos, áreas de atuação e seus atores.

Segundo Oliveira, França e Pizzio (2010, p. 5) “as políticas públicas educacionais dizem respeito às decisões do governo que têm incidência no ambiente escolar enquanto ambiente de ensino-aprendizagem”.

Neste capítulo o que se propõe é uma análise sobre a eficácia das políticas públicas educacionais voltadas para a EJA, do ponto de vista do cumprimento das funções reparadora, equalizadora e qualificadora.

Para tanto, serão analisadas as políticas públicas educacionais instituídas a partir da Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), conhecida como Lei de Diretrizes e Bases (LDB).

A Lei 9394/96 (BRASIL, 1996) estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional e, no seu Artigo 4º, garante a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino fundamental a quem não teve acesso na idade própria e elevou a Educação de Jovens e Adultos à condição de educação escolar regular:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola (BRASIL, 1996, p. 2).

A elevação da educação de jovens e adultos à categoria de educação escolar regular significou uma ampliação de possibilidades, mais ainda quando se reconhece que jovens e adultos possuem características, necessidades e disponibilidades diferentes de crianças e adolescentes, exigindo modalidades adequadas.

Os artigos 37 e 38 da referida Lei (BRASIL, 1996) tratam da Educação de Jovens e Adultos, e regulamentam suas políticas de atuação:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular:

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames (BRASIL, 1996, p. 13).

Do ponto de vista de sua abrangência e atendimento aos apelos da sociedade à época, a Lei 9394/96 (BRASIL, 1996) pode ser considerada um marco na regulação da Educação de Jovens e Adultos.

Todavia, ao tornar-se uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, e por possuir características próprias, a EJA carecia de uma política cujas diretrizes atendessem a essas características.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2016), em seu artigo 205, reconheceu a educação como um direito de todos, sob a responsabilidade do Estado e da família e visava ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Um dos princípios norteadores do ensino, segundo o artigo 206 da Constituição Federal (BRASIL, 2016, p. 123) é a “igualdade de condições para acesso e permanência na escola”. Assegurados o direito do aluno à educação em condições de igualdade e o dever do Estado pelo seu cumprimento, faltava definir as garantias para a sua materialização.

Essa garantia foi assegurada em Brasil (2016) pelo Artigo 208:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. (BRASIL, 2016, p. 123-124).

Ainda que o Estado se coloque na condição de responsável por assegurar condições de igualdade de acesso e de permanência na escola, o mesmo se mostra ineficiente no cumprimento de seu papel. Prova disso é a quantidade de indivíduos em situação de exclusão do sistema escolar.

Após ter a sua condição elevada à modalidade da educação básica, abrangendo o ensino fundamental e o ensino médio, e por possuir especificidade própria, a EJA deveria ter tratamento compatível.

Assim foi realizado um abrangente estudo sobre as diretrizes que deveriam nortear a Educação de Jovens e Adultos, o que deu origem ao Parecer CNE/CEB nº 11/2000 (BRASIL, 2000a).

As políticas públicas educacionais devem ser concebidas a partir de necessidades vividas pela sociedade. Nesse aspecto, Brasil (2000a) traz o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 promove uma abertura à participação dialógica com a sociedade na avaliação das políticas públicas educacionais voltadas para a EJA:

Para se avançar na perspectiva de um direito efetivado é preciso superar a longa história de paralelismo, dualidade e preconceito que permeou a sociedade brasileira e as políticas educacionais para a EJA. Neste sentido, consoante a colaboração recíproca e a gestão democrática, a avaliação necessária das políticas implica uma atualização permanente em clima de diálogo com diferentes interlocutores institucionais comprometidos com a EJA (BRASIL, 2000a, p. 54).

Não se pode falar em políticas públicas educacionais para a EJA sem levar em consideração suas funções reparadora, equalizadora e qualificadora. Nesse sentido Brasil (2000a) traz o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 que sugere foco nas três funções:

Assim, como direito de cidadania, a EJA deve ser um compromisso de institucionalização como política pública própria de uma modalidade dos ensinos fundamental e médio e conseqüente ao direito público subjetivo. É muito importante que esta política pública seja articulada entre todas as esferas de governo e com a sociedade civil a fim de que a EJA seja assumida, nas suas três funções, como obrigação preempatória, regular, contínua e articulada dos sistemas de ensino dos Municípios, envolvendo os Estados e a União sob a égide da colaboração recíproca (BRASIL, 2000a, p. 53).

A função reparadora consiste não apenas na reinserção do indivíduo em um ambiente escolar através da restituição do seu direito de estudar, mas no reconhecimento de que ao ter negado seu direito ao estudo, foi-lhe negado o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante.

A função equalizadora significa dar àqueles outrora excluídos condições e oportunidades de assumirem um novo papel na sociedade, dela participando em situação de igualdade aos que não precisaram se afastar do contexto escolar.

A função qualificadora, também chamada de função permanente, está intrinsicamente ligada à condição de incompleto do ser humano, considerando-o um ser em constante busca de desenvolvimento e é responsável pela formação de uma sociedade universalista, solidária, igualitária e diversa.

Outro fator que merece destaque no parecer CNE/CEB nº 11/2000 é o reconhecimento de que “a EJA necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos” (BRASIL, 2000a, p. 9).

Isso implica na flexibilidade e na autonomia do projeto pedagógico de modo a contemplar a valorização do educando, suas características e saberes, incluindo componentes curriculares capazes de mesclar o conhecimento teórico com a experiência de vida desses.

Conclui-se que tanto a LEI 9394/96 (BRASIL, 1996) quanto o PARECER CNE/CEB nº 11/2000 (BRASIL, 2000a) representam marcos importantes nas políticas públicas educacionais voltadas para a EJA. Entretanto na prática percebe-se que não foram suficientes para garantir a inclusão e a permanência de jovens e adultos no sistema educacional.

4 CARÊNCIAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE JOVENS E ADULTOS

Nesse capítulo busca-se apontar carências pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos a partir da adequação curricular para o público-alvo; a formação de educadores; as práticas pedagógicas; a avaliação na EJA e a infantilização do ensino.

Os conteúdos curriculares para a EJA requerem a observação das especificidades da modalidade, bem como a adoção de metodologias que contemplem a multidisciplinaridade e a interdisciplinaridade de seus componentes. Vejamos o que diz o PARECER CNE/CEB nº 11/2000:

Também o tratamento didático dos conteúdos e das práticas não pode se ausentar nem da especificidade da EJA e nem do caráter multidisciplinar e interdisciplinar dos componentes curriculares. Mais uma vez estamos diante do reconhecimento formal da importância do ensino fundamental e médio e de sua universalização dentro da escola com a *oferta de ensino regular* (BRASIL, 2000a, p. 58).

Os saberes construídos pelos educandos da EJA fora das salas de aula não podem ser desprezados na composição curricular, tendo em vista não ser possível a separação desses de seus sujeitos.

Nesse sentido Oliveira (2007, p. 88) considera que “restringir o entendimento da ação pedagógica aos conteúdos formais de ensino constitui uma mutilação não só dos saberes que se fazem presentes nas escolas/classes, mas dos próprios sujeitos [...]”.

Segundo a coleção *Indagações Sobre Currículo*, do Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, 2007) a ação pedagógica deve ser flexível, adaptando-se às possibilidades de desenvolvimento e de aprendizagem do educando.

A prática pedagógica na EJA exige docentes qualificados. Estes devem possuir, além das exigências formativas comuns a todos os educadores, aquelas que envolvem as especificidades da modalidade. A respeito disso, vejamos o que diz o PARECER CNE/CEB nº 11/2000:

Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer (BRASIL, 2000a, p. 56).

Para Bottechia (2017) a formação docente para a EJA deve envolver uma perspectiva multidimensional:

[...] as possíveis propostas de formação de professores da educação de jovens e adultos devem priorizar uma formação na perspectiva multidimensional, humana, cognitiva, pedagógica, política e social que tenha a teoria e os saberes científico-acadêmicos aliados à prática e aos saberes da experiência, como eixos complementares desse processo de formação (2017, p. 43).

Garcia e Silva (2018) abordam a necessidade de uma formação docente voltada para o pensamento crítico e reflexivo:

A formação do professor, portanto, não deve estar apoiada apenas na habilidade de desenvolver uma técnica ou estratégia, mas na capacidade reflexiva e crítica que possibilite uma ação diferenciada diante do inesperado, da surpresa, do conflito que sempre aparecerão em seu cotidiano. Não é a técnica que garante a excelência de um docente, mas sua capacidade de pensar criticamente e interagir a partir de uma postura diferenciada, o que só é possível diante de um constante exercício de formação (2018, p. 67).

Nesse sentido, o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 considera a formação docente fator essencial para a permanência do educando na escola:

Vê-se, pois, a exigência de uma formação específica para a EJA, a fim de que se resguarde o sentido primeiro do termo *adequação* (reiterado neste inciso) como um colocar-se em consonância com os termos de uma relação. No caso, trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas. E esta adequação tem como finalidade, dado o acesso à EJA, a *permanência na escola* via ensino com conteúdos trabalhados de modo diferenciado com métodos e tempos intencionados ao perfil deste estudante. Também o tratamento didático dos conteúdos e das práticas

não pode se ausentar nem da especificidade da EJA e nem do caráter multidisciplinar e interdisciplinar dos componentes curriculares. Mais uma vez estamos diante do reconhecimento formal da importância do ensino fundamental e médio e de sua universalização dentro da escola com a *oferta de ensino regular* (BRASIL, 2000a, p. 58).

Cavalcanti (2019) aponta uma lacuna na formação docente para a EJA, o que possibilita a infantilização do ensino na modalidade:

[...] a ausência de um aprofundamento dos estudos direcionados especificamente à EJA no meio acadêmico, ocasiona uma carência relevante na formação dos docentes e essa lacuna formativa, por sua vez, pode colaborar para a manutenção da cultura escolar tradicional, onde se reproduz para os jovens e adultos, o modelo de escola que se propõe para as crianças, mantendo, dessa forma, a infantilização e a desconsideração do jovem e do adulto em suas especificidades como educando (2019, p. 56).

Ribeiro, Silva e Carneiro (2020) apontam a necessidade de mudanças na forma de avaliação na EJA, bem como da participação de gestores e comunidade escolar no processo avaliativo:

Repensar na forma de avaliar é levar em conta toda especificidade que envolve o ensino de jovens e adultos, o gestor tem papel fundamental assim como a comunidade escolar que deve trazer para si a responsabilidade dos resultados, não apenas colocá-los na conta do professor ou nos anos que o estudante da EJA estava fora da escola, levar em conta o fator emocional, não tratar o estudante da EJA como mais um certificado ambulante que servirá para uma estatística que mostra como o gráfico de concluintes em EJA aumentou, deve-se pensar na qualidade de ensino e no método avaliativo para tornar o ensino significativo (2020, p. 9).

Os estudos acima apontam a necessidade de tomada de providências que minimizem as carências pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos que vão desde a elaboração de currículo; ausência de projetos de formação para educadores; formas de avaliação e infantilização do ensino.

5 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA COMO MODALIDADE ALTERNATIVA DE INCLUSÃO PARA A EJA

A tecnologia é uma realidade social na contemporaneidade, fazendo parte do dia a dia da maioria das pessoas. Seu uso também está presente na educação, possibilitando o desenvolvimento da intuição, a flexibilidade mental e a adaptação a ritmos diferente. Vejamos o que Moran *et al.* (2000) diz a respeito:

A Internet pode ajudar a desenvolver a intuição, a flexibilidade mental, a adaptação a ritmos diferentes. A intuição, porque as informações vão sendo descobertas por acerto e erro, por conexões “escondidas”. As conexões não são lineares, vão “linkando-se” por hipertextos, textos interconectados, mas ocultos, com inúmeras possibilidades diferentes de navegação. Desenvolve a flexibilidade, porque a maior parte das sequências são imprevisíveis, abertas. A mesma pessoa costuma ter dificuldades em refazer a mesma navegação duas vezes. Ajuda na adaptação a ritmos diferentes: a Internet permite a pesquisa individual, em que cada aluno trabalhe no seu próprio ritmo, e a pesquisa em grupo, em que se desenvolve a aprendizagem colaborativa (2000, p. 53).

Em Brasil (1996) a Educação de Jovens e Adultos na modalidade de Educação a Distância (EaD) está prevista na LDB 9394/96, em seus artigos 32 e 80, embora o artigo 32 apenas faculte o ensino a distância como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais, quando se tratar do ensino fundamental:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

§ 4º O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais (BRASIL, 1996, p. 11).

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada (BRASIL, 1996, p. 25).

O art. 80 da Lei 9394/96 (BRASIL, 1996) foi regulamentado pelo Decreto nº 2494/98 (BRASIL, 1998a), de 10 de fevereiro de 1998 e permitiu a presença de instituições públicas e privadas na EJA. Vejamos a explicação dada pelo parecer CNE/CEB nº 11/2000:

O Decreto nº 2.494/98 regulamenta a educação a distância em geral e reserva à competência da União a autorização e o funcionamento de cursos a distância. Ao fazer referência à EJA, o decreto permite a presença de instituições públicas e privadas. Mas exige, em qualquer circunstância, a obediência às diretrizes curriculares fixadas nacionalmente (§ único do art. 1º), considerando-se os conteúdos, habilidades e competências aí descritos. (§ único do art. 7º) (BRASIL, 2000a, p. 44).

A educação a distância possibilita uma aprendizagem flexível que tem dado ao educando uma autonomia para realização das atividades. Isso não significa ter mais tempo para o lazer, pelo contrário, é preciso se dispor muito mais e ter compromisso para que esse novo jeito de estudar seja tão satisfatório quanto o ensino presencial em sala de aula. Nesse sentido Gadotti (005) escreve:

As novas tecnologias criaram *novos espaços do conhecimento*. Agora, além da escola, também a empresa, o espaço domiciliar e o espaço social tornaram-se educativos. Cada dia mais pessoas estudam em casa, pois podem, de casa, acessar o *ciberespaço da formação* e da *aprendizagem a distância*, buscar “fora” a informação disponível nas redes de computadores interligados serviços que respondem às suas demandas de conhecimento (2005, p. 43-44).

A educação a distância permite autonomia ao educando para que esse possa conciliar seus estudos com outras atividades, ajustando seus horários e ritmos, tornando-se protagonistas do sua aprendizagem e de seu desenvolvimento. Nesse sentido, vejamos o que orienta o Parecer CNE/CEB nº 11/2000:

A rigor, as unidades educacionais da EJA devem construir, em suas atividades, sua identidade como expressão de uma cultura própria que considere as necessidades de seus alunos e seja incentivadora das potencialidades dos que as procuram. Tais unidades educacionais da EJA devem promover a autonomia do jovem e adulto de modo que eles sejam sujeitos do aprender a aprender em níveis crescentes de apro-

priação do mundo do fazer, do conhecer, do agir e do conviver (BRASIL, 2000a, p. 35).

Segundo Filho *et al.* (2019) essa autonomia decorre da flexibilização do tempo e do uso de recursos tecnológicos:

[...] a Educação a Distância tem surgindo como possibilidade, por dar autonomia ao educando para gerir seu processo de ensino-aprendizagem, por meio da flexibilização do tempo e fornecendo recursos tecnológicos para a comunicação e socialização do conhecimento entre docente e educando, bem como educando e docente (2019, p. 11-12).

A EaD permite a proximidade entre os que não podem estar presentes e mesmo assim continuam tendo seus direitos à educação. Nesse sentido o parecer CNE/CEB nº 11/2000 aponta:

A educação a distância sempre foi um meio capaz de superar uma série de obstáculos que se interpõem entre sujeitos que não se encontram em situação face a face. A educação a distância pode cumprir várias funções, entre as quais a do ensino a distância, e pode se realizar de vários modos. Sua importância avulta cada vez mais em um mundo dependente de informações rápidas e em tempo real. Ela permite formas de proximidade não presencial, indireta, virtual entre o distante e o circundante por meio de modernos aparatos tecnológicos. Sob este ponto de vista, as fronteiras, as divisas e os limites se tornam quase que inexistentes (BRASIL, 2000a. p. 43-44).

Para Fumis (2019) a EaD aplicada à EJA facilita o processo de ensino-aprendizagem e contribui para o resgate e permanência do aluno no sistema de ensino.

As análises apontam para a possibilidade de utilização da Educação a Distância como modalidade de ensino na Educação de Jovens e Adultos, notadamente por sua flexibilidade de permitir ao educando a escolha de seu ritmo de estudo, conciliando-o com outros afazeres, além da utilização das tecnologias tão presentes no seu dia a dia.

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

A partir da problemática de jovens e adultos em situação de exclusão escolar e tendo como objetivo geral analisar as causas dessa exclusão e propor alternativa inclusiva para a sua minimização a partir da hipótese de que a Educação a Distância (EaD) é uma modalidade de ensino capaz de promover a inclusão de jovens e adultos no sistema escolar, a pesquisa permite as seguintes análises e discussões:

Questões socioculturais, socioeconômicas, pedagógicas e a ineficácia de políticas públicas educacionais voltadas para a EJA são identificadas como as principais causas da exclusão de jovens e adultos do sistema educacional.

Problemas como pobreza; trabalho infantil; paternidade e gravidez precoces; distância da unidade escolar; currículos inadequados; práticas pedagógicas ultrapassadas; falta de formação docente; formas de avaliação; tratamento de jovens e adultos

como crianças e a não valorização de saberes construídos fora da escola, além de políticas públicas educacionais ineficientes contribuem a situação de exclusão.

A análise das características do público-alvo da EJA busca identificar quem são os sujeitos em idade adequada para a modalidade. O resultado indica que esse público é constituído por indivíduos que por motivos variados não tiveram acesso ou não permaneceram no sistema escolar, encontrando-se em situação de exclusão.

Esses indivíduos, normalmente, possuem responsabilidades diárias como trabalho externo ou ser dona de casa, o que dificulta a conciliação dessas atividades com a de estudar. Entretanto trazem consigo saberes e aprendizados adquiridos pelas experiências vividas fora das salas de aula.

Quanto à análise das políticas públicas educacionais a pesquisa permite destacar a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2016), a Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996) e o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 (BRASIL, 2000a) como mais significantes e abrangentes, sendo observados até os dias atuais.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2016) reconhece a educação como direito de todos e garante condições de igualdade para ingresso e permanência no sistema escolar.

A Lei 9394/96 (BRASIL, 1996) institui a obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental; eleva a Educação de Jovens e Adultos à categoria de ensino regular da educação básica; regulamenta a modalidade de ensino a distância e permite que instituições públicas e privadas atuem na EJA.

Tanto a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2016) quanto a Lei 9394/96 (BRASIL, 1996) representam avanços das políticas públicas educacionais voltadas para a EJA, seja no reconhecimento dos direitos relacionados à educação, seja na ampliação das possibilidades de oferta desta.

Contudo é o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 (BRASIL, 2000a) que, ao reconhecer as especificidades da EJA, aponta as diretrizes para o cumprimento de suas funções reparadora, equalizadora e qualificadora.

No tocante às carências pedagógicas na EJA a pesquisa identifica a falta de projeto pedagógico próprio; a inadequação do currículo; falta de projetos de formação para educadores; formas de avaliação e a infantilização do ensino como principais pontos merecedores de atenção.

Depreende-se que essas carências, além de não serem atrativos para o resgate daqueles que estão fora do sistema escolar, ainda contribuem para a evasão dos que nele estão, pois acabam por provocar nos educandos a apatia e a falta de interesse.

Ao discutir a educação a distância como modalidade alternativa de inclusão na EJA, espera-se que essa modalidade de ensino contribua para o resgate de milhões de sujeitos em situação de exclusão do sistema educacional, atuando diretamente em uma das principais causas dessa exclusão que é a dificuldade de conciliar estudo e trabalho.

A pesquisa aponta possibilidades na modalidade a distância que não são contempladas na modalidade presencial, tais como a flexibilidade de horário de estudo e a adequação desse ao ritmo de cada educando. Assim a EaD permite a conciliação dos estudos com atividades não escolares.

Essa autonomia dada ao estudante, aliada ao uso dos recursos tecnológicos já usados no seu dia a dia, faz dele protagonista de seu processo de aprendizado.

7 CONCLUSÃO

A exclusão de jovens e adultos do sistema escolar constitui um problema complexo e que necessita de atenção constante por parte das autoridades. Sua minimização passa por adoção de medidas que venham ao encontro de seu público-alvo, levando-se sempre em consideração suas especificidades.

A presente pesquisa não encerra as discussões a respeito e reconhece que há ainda muito a ser feito para assegurar que jovens e adultos tenham seus direitos validados e possam ter acesso a um ensino de qualidade.

Ao final da pesquisa, tem-se a hipótese como verdadeira; considera-se atingido o objetivo geral e conclui-se que a Educação a Distância (EaD) pode ser uma modalidade aplicável à EJA como alternativa para o resgate de milhões de sujeitos que em função de suas características encontram-se excluídos do sistema escolar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Andréia Cristina dos Santos Honorato de. **O resgate e a promoção da dignidade na educação de jovens e adultos-EJA: políticas públicas de efetivação de direitos**. Maringá. 2019.

BOTTECHIA, Juliana Alves de Araújo. **A Formação Continuada na Educação de Jovens e Adultos – Cenários, buscas e desafios**. Campos dos Goytacazes (RJ): Brasil Multicultural, 2017.

BRASIL. **Censo Escolar, 2019**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Brasília: MEC, 2020a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov>>.

br/artigo/- /asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/matriculas-na-educacao-de-jovens-e-adultos-cai-3-3-milhoes-de-estudantes-na-eja-em-2019/21206>

BRASIL. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) 2019**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). 2020b. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>. Acessado em 30/01/2021

BRASIL. [Constituição (1988)] **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acessado em 21/02/2021.

BRASIL. **INDAGAÇÕES SOBRE CURRÍCULO - Currículo e Desenvolvimento Humano**. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. Brasília. 2007. https://moodle.ifgoiano.edu.br/pluginfile.php/642432/mod_resource/content/1/Indaga%C3%A7%C3%B5es%20sobre%20curr%C3%ADculo%20-%20curr%C3%ADculo%20e%20desenvolvimento%20humano.pdf Acessado em 21/02/2021.

BRASIL. Parecer CNE 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília. 2000a.

BRASIL. Resolução nº 01/2000. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos**. Brasília. 2000b.

BRASIL. Decreto nº 2.494/98. **Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília. 1998a.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 15/1998. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para O Ensino Médio**. Brasília. 1998b.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9394/96**. Brasília. 1996.

CAVALCANTI, Andreyra Rafayella Santos. **A INFANTILIZAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**. João Pessoa (PB). 2019.

FILHO, Paulo de Sá; CARVALHO, Marco Antonio de; SANTIAGO, Léia Adriana da Silva; DIAS, Raqueline da Silva. **EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ENTRE CASA E TRABALHO UMA OPORTUNIDADE A MAIS POR MEIO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**. Revista EJA em debate. 2019.

FREIRE, Paulo. **PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUMIS, Jaqueline. **METODOLOGIA EJA-EAD NO ENSINO MÉDIO E SEU POTENCIAL EDUCATIVO: PERCEPÇÕES DE ALUNOS E GESTOR INSTITUCIONAL**. Canoas (RS). 2016.

GADOTTI, Moacir. **INFORMAÇÃO, CONHECIMENTO E SOCIEDADE EM REDE: Que potencialidades?**. São Paulo. 2005.

GARCIA, Renata Monteiro; SILVA, Marluce Pereira da. **EJA, Diversidade e Inclusão: reflexões im(pertinentes)**. João Pessoa (PB): Editora UFPB. 2018.

GASPAR, Géssica. **A (des)valorização intelectual do estudante da EJA**. Curitiba: Rev. Sociologias Plurais, v. 5, n. 1, p. 432-450, jul. 2019.

JESUS, Layanne Hevelyn Souza Matos de. **EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): UMA REFLEXÃO SOBRE POLÍTICA, POSSIBILIDADES E REALIDADE**. Goiânia. 2020.

MORAN, Manuel José; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 13ª edição. Campinas (SP). Papyrus Editora, 2000.

OLIVEIRA, Adão Francisco de; PIZZIO, Alex; FRANÇA, George. **Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. Ed. da PUC Goiás, 2010.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA**. Educar em Revista, n. 29, p. 83-100, 2007.

OZÓRIO, Derivalda Silva Lopes; POLETTTO, Lizandro. **PERFIL DO ALUNO/PROFESSOR E O DESAFIO DA EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)**. Revista Acadêmica Educação e Cultura em Debate, v. 4, n.1, p. 146-163, jan-jul, 2018.

RIBEIRO, Bruno T. de O.; SILVA, Zélia M. de S.; CARNEIRO, Flávia da Cruz. **A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**. VII Congresso Nacional de Educação. Maceió (AL). 2020.

ROMANZINI, Beatriz. **EJA - Ensino de Jovens e Adultos e o mercado de trabalho. Qual ensino? Qual trabalho?** Universidade Estadual de Londrina. Paraná, 2010.



CAPÍTULO 6

RIDDLE DE INFORMÁTICA: UMA GAMIFICAÇÃO NO AMBIENTE EDUCACIONAL

*COMPUTER RIDDLE: A GAMIFICATION IN THE
EDUCATIONAL ENVIRONMENT*

Lamarck Souza Alcântara Araújo¹

DOI: 10.46898/rfb.9786558891192.6

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - Campus Barra do Corda, Lamarck.araujo@ifma.edu.br.

RESUMO

O presente artigo apresenta e discute o uso da gamificação através de um projeto realizado no ano de 2019 denominado - *Riddle de Informática* - é um projeto de ensino e extensão voltado a exercitar na prática os conhecimentos obtidos no ensino médio integrado ao curso técnico em informática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) Campus Barra do corda. Com a finalidade de tornar prático os conhecimentos obtidos no curso e realizar um diagnóstico do desenvolvimento da aprendizagem entre os estudantes cursantes e egressos de forma a possibilitar a interação e trocas de experiências entre os pares. Além disso, promover uma metodologia ativa de aprendizagem, dinâmica e lúdica, utilizando as tecnologias digitais. Muitas vezes vemos o uso educacional das tecnologias aplicado como suporte ou desconectado dos conteúdos lecionados em sala de aula. Dessa forma, o principal objetivo dessa proposta é promover estratégias para o uso das tecnologias digitais no ambiente educacional como alternativa didática.

Palavras-chave: Gamificação; Ensino-aprendizagem; Tecnologias digitais.

ABSTRACT

The present article presents and discusses the use of gamification through a project carried out in the year 2019 called - *Riddle of Informatics* - is a project of teaching and extension directed to exercise in practice the knowledge obtained in high school integrated to the technical course in informatics of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Maranhão (IFMA) Campus Barra do corda. With the purpose of making practical the knowledge obtained in the course and carry out a diagnosis of the development of learning among students and graduates in such a way as to enable interaction and exchange of experiences among peers. In addition, promote an active methodology of learning, dynamic and playful, using digital technologies. Many times we see the educational use of technologies applied as support or disconnected from the contents taught in class. Thus, the main objective of this proposal is to promote the use of digital technologies in the educational environment as a didactic alternative.

Keywords: Gamification; Teaching-learning; Digital technologies.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, os jogos digitais estão, cada vez mais, inseridos no cotidiano das pessoas e nas mais diferentes esferas da sociedade. São vários os setores que estão incluindo os games em sua rotina. Devido a isso, podemos perceber a imensa disponibilidade de jogos online e a ampla quantidade de usuários conectados para acesso a

essas aplicações. Portanto, o mundo dos jogos tornou-se um atrativo ainda maior para quem busca por diversão e entretenimento, devido sua competência única de motivação, resolução de problemas e competitividade entre os usuários (FARDO, 2013).

Tendo em vista essas transformações sociais e tecnológicas, é fundamental a exploração desse meio de atratividade nas mais variadas esferas da sociedade, em especial na educação. Ambiente no qual a participação e interesse do alunado é essencial para o bom funcionamento das práticas de ensino-aprendizagem e assimilação dos conhecimentos lecionados em sala de aula.

Esse processo de inserção de jogos em contextos não-jogo é chamado de gamificação (RAMIREZ apud TORRES e LÁZARO, 2015). Essa estratégia possibilita a transposição das características de ambiente de jogos para outros lugares que não são, proporcionando, no caso da educação, o ensejo da competição, diversão e entretenimento na obtenção do conhecimento.

A gamificação pressupõe a utilização de elementos tradicionalmente encontrados nos games, como narrativa, sistema de feedback, sistema de recompensas, conflito, cooperação, competição, objetivos e regras claras, níveis, tentativa e erro, diversão, interação, interatividade, entre outros, em outras atividades que não são diretamente associadas aos games, com a finalidade de tentar obter o mesmo grau de envolvimento e motivação que normalmente encontramos nos jogadores quando em interação com bons games(FARDO apud SILVA e SILVA, 2018, p.02).

Portanto, a proposta é oportunizar aos estudantes uma metodologia ativa diferenciada das tradicionalmente utilizadas no ambiente escolar. Para tanto, identificamos quais atividades de ensino e avaliações da aprendizagem podem ser transpostas para um ambiente gamificado e a partir daí, propiciar uma assimilação significativa das ideias de forma dinâmica.

Os jogos educacionais, dessa forma, podem contribuir no processo pedagógico do ensino das diversas áreas do conhecimento. Sobretudo, podendo fortalecer a fixação dos conteúdos e aumento de foco e concentração do alunado.

Para apresentação prática dos conhecimentos adquiridos sobre gamificação, exponho um projeto intitulado *Riddle de Informática* desenvolvido com o objetivo de exercitar os conhecimentos obtidos pelos discentes no ensino médio integrado ao curso técnico em informática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) Campus Barra do corda e difundir as experiências adquiridas com essa aplicação web.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Inicialmente, buscamos a realização de um levantamento dos principais conteúdos disciplinares do ensino médio e de informática que poderiam subsidiar a aplicação

do referido prototipo de gamificação para fundamentar a utilização de uma alternativa didática através desse estudo de caso. De posse disto, realizamos o desenvolvimento do protótipo em formato de website que foi objeto para a realização da gamificação educacional, inclusive como pressuposto ao cumprimento dos objetivos traçados.

A metodologia utilizada para realização dessa pesquisa está estruturada a partir da análise dos resultados e a possibilidade de inserção desse estudo de caso como metodologia ativa para posteriores educadores, considerando as formas de obtenção do conhecimento como objeto de busca e debate.

Dessa forma, opta-se por uma abordagem na perspectiva qualitativa, pela necessidade de utilizar-se de variadas fontes e técnicas para coleta e construção dos dados bem como para analisar os assuntos abordados relacionando-os ao contexto da aplicação web e suas especificidades.

O foco da aplicação web gamificada é auxiliar o docente no ensino das mais variadas disciplinas, utilizando-se das ferramentas disponíveis de gamificação com a finalidade de atrair a atenção dos estudantes e tornar sua aula muito mais dinâmica, interativa e produtiva.

No desenvolvimento desse jogo de enigmas denominado *Riddle de Informática*, foram utilizadas algumas linguagens de marcação e programação web, entre elas: HTML5 (Hypertext Markup Language), CSS (Cascading Style Sheets) e PHP (Hypertext Preprocessor).

A tela inicial foi desenvolvida em sua maioria num esquema com variações das cores verde e branco, associadas a outras dependendo do nível alcançado, como pode ser visto na figura 01.

Figura 1 - Tela Inicial



Fonte: desenvolvido pelo autor

A página web possui 3 abas, iniciadas da esquerda para a direita: A guia *Home* definida como a principal, no qual está disposto o jogo propriamente dito em forma de enigmas. Nesta página fica disponível toda a interatividade dos usuários com a aplicação, incluindo as dicas escondidas nas mais variadas formas para que os estudantes identifiquem e deduzam a uma palavra-chave.

Em seguida ficam as guias de apoio e identificação do projeto: A guia *Regras*, nesta fica disponível todas as normas de participação e funcionalidades do jogo, e por último, a guia *Sobre* que apresenta os aspectos gerais do projeto de ensino e extensão e os resultados a ser alcançados.

O site foi hospedado no provedor gratuito 000Webhost, uma extensão da empresa de hospedagem e serviços Hostinger, desenvolvida para implementação de projetos que não demandam muitos serviços e espaços de memória. Portanto, adequado para essa aplicação web.

O registro dos estudantes foram realizados na plataforma de eventos Even3, através do sítio (<https://www.even3.com.br/riddledeinformatica/>). Foram 36 estudantes inscritos, contabilizando cursantes e egressos.

2.1 Finalidade do jogo

O projeto *Riddle de Informática* colocou em prática os conhecimentos obtidos durante o curso técnico em informática através de um jogo de enigma (Riddle) com a iniciativa de promover aos estudantes serem ativos no seu processo de aprendizagem, tendo em vista que eles mesmos devem buscar o máximo de informações possíveis para obter êxito e finalizar as etapas antes que seus colegas.

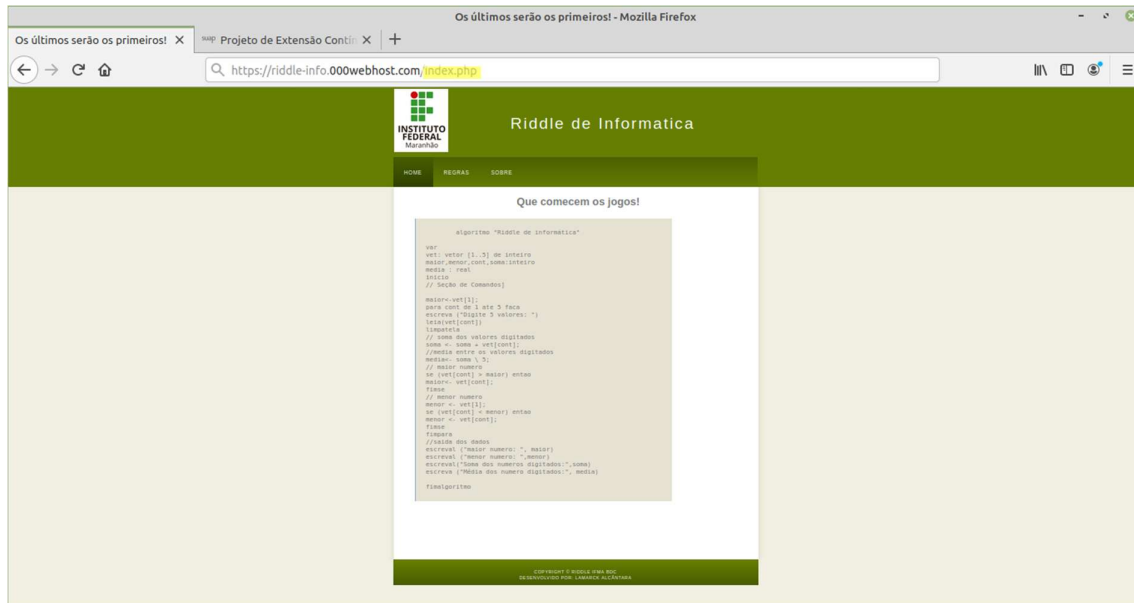
O Riddle foi formado por 20 etapas, cada etapa está relacionada a uma disciplina diferente do currículo do ensino médio associada aos conhecimentos informáticos, na qual o estudante deve aprimorar seus conhecimentos, complementá-los, desenvolver habilidades de busca e, ainda mais, se divertir.

As informações devem ser procuradas em toda a página web, seja de forma explícita ou implícita. Portanto, devem-se observar os títulos, os dados visíveis e transparentes da tela, inspecionar o código fonte a procura de comentários, nomeações de tags e demais conteúdos extras que estejam inseridos no código da página.

Para finalizar cada etapa, os discentes deveriam procurar as pistas deixadas na página web disponibilizada online na rede, disponível no sítio (riddle-info.000webhost.com/index.php). Com posse dessas informações, devem interpretar e relacioná-las a fim de encontrar uma ligação lógica e/ou visual e deduzir a apenas uma palavra-chave. Esta palavra-chave será o passe para o próximo nível, na qual deve ser adicionada no fim da URL da página com a extensão (.php).

Para passar para o próximo nível o estudante deveria inserir corretamente a palavra-passe com a extensão (.php) em substituição a palavra `index.php`, em destaque na figura 02. Ao inserir a chave devem ser desconsiderados os espaços e acentos, como por exemplo: curso de informática, alterando para inserção na URL ficaria: `cursodeinformatica.php`.

Figura 2 - Página inicial: URL para acesso aos níveis do jogo.



Fonte: desenvolvido pelo autor

Depois de concluída todas as etapas, os discentes enviavam por e-mail todas as respostas, contendo o número do nível e a palavra-chave correspondente, finalizando e sendo premiado àqueles que enviassem primeiro todas as respostas corretamente.

3 ANÁLISE E RESULTADOS

Esse projeto visou dinamizar os conhecimentos obtidos no curso, utilizando como ferramenta o mundo dos jogos. Dessa forma, os discentes desenvolveram o que já foi aprendido em sala de aula e buscaram complementar seus conhecimentos para finalizar as etapas que possibilitou concluir o jogo.

A avaliação do projeto foi realizada de acordo com o desenvolvimento e interatividade dos estudantes, tanto os cursantes quanto aos egressos do curso técnico de informática do campus Barra do Corda. Realizadas em três processos: Entendimento inicial sobre a finalidade do Riddle, realização dos níveis e apresentação dos resultados ao final do processo.

Na primeira fase, buscou-se apresentar aos estudantes a importância da interatividade e troca de conhecimento entre eles, além dos entendimentos básicos de informática necessários para poder realizar as etapas do Riddle, pré-requisitos para a integração dos estudantes à proposta.

No segundo momento, foram disponibilizados os acessos ao jogo para que o aluno possa iniciar suas atividades, encontrar as pistas e navegar na internet a procura de informações complementares para concluir as etapas do projeto.

Ao final de todo o processo, os estudantes desenvolveram novas habilidades de busca e associação de ideias capazes de interpretar conteúdos diversos. Além disso, possibilitou entender a importância da troca de informações, principalmente com profissionais da mesma área de atuação, para fortalecimento dos conhecimentos já adquiridos e a necessidade de complementá-los continuamente.

Os resultados obtidos foram apresentados a todos os participantes com a ordem de classificação, sendo somente premiados os três primeiros que concluíram todas as atividades. Aos demais, receberam certificado de participação do projeto como registro de suas atividades e desempenho, para motivá-los a participar novamente em outras oportunidades.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observou-se que os estudantes desempenharam melhor as etapas do projeto de forma coletiva, organizada em equipes. Esse fato se tornou essencial durante o decorrer do projeto, tendo em vista este ter sido planejado para ser executado de forma individual. Percebemos, no entanto, que os discentes se sentem mais motivados em ambientes de games não somente pela execução de atividades lúdicas de entretenimento, mas, sobretudo, pela possibilidade de interagir em equipe com colegas para executar atividades com objetivos em comum.

Essa percepção possibilitou-nos a compreender melhor como devem ser elaboradas as atividades de gamificação. Fugindo da tradicional aplicação de exercícios individuais como geralmente é posto em sala de aula e buscar por desenvolver ambientes de aprendizagem coletiva, favorecendo a interação entre os pares.

REFERÊNCIAS

ALVES, Flora. **Gamification** - como criar experiências de aprendizagem engajadoras. Um guia completo: do conceito à prática. 2ª ed. São Paulo: DVS, 2015.

SILVA, Gabriela Kássia Barbosa da; SILVA, Grayce Kelli Barbosa da. **Gamificação: Benefícios da utilização do jogo de tabuleiro no processo de ensino-aprendizagem das aulas de ciências.** Disponível em <<https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/786>> Acesso em 11 ago. 2020.

FARDO, Marcelo Luis. **A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem.** CINTED -UFRGS, V. 11 No 1, julho, 2013.

TORRES, Ana Isabel Jiménez. LÁZARO, Desiré Garcia. **El proceso de gamificación em El aula: las matemáticas em educación infantil.** 1. ed. Madrid: Grin, 2015.

CAPÍTULO 7

A IMPORTÂNCIA DO ORIENTADOR EDUCACIONAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS

THE IMPORTANCE OF SCHOOL COUNSELORS IN BRAZILIAN PUBLIC SCHOOLS

Érica Correa Costa Lima¹

DOI: 10.46898/rfb.9786558891192.7

¹ Professora de Língua Portuguesa e Inglesa e suas respectivas literaturas pelas Faculdades Integradas da Terra de Brasília (FTB/DF) e Pedagoga pela Faculdade de Ciência de Wenceslau Braz (FACIBRA/PR). Especialista em Linguística pelas Faculdades Integradas da Terra de Brasília/DF, em Docência do Ensino Profissional e Superior e em Gestão e Orientação Educacional pela UNEB/DF. Atualmente leciona Língua Portuguesa na Secretaria de Educação do Estado do Distrito Federal. E-mail: ehtona@gmail.com

RESUMO

Este trabalho relata um estudo sobre a importância do trabalho realizado pelo Orientador Educacional nas escolas públicas brasileiras e teve como finalidade uma breve apresentação do surgimento desta especialização, da formação deste profissional e do trabalho desempenhado por ele nas escolas. O trabalho desenvolvido por este profissional não é uma tarefa fácil, por isso é importante que se compreenda a relação existente entre ele, o aluno, o professor, a escola, a família e a comunidade; seus limites e suas possibilidades de ações.

Palavra-chave: Orientação. Motivação. Educação.

ABSTRACT

This study reports a study about the importance of the work done by School Counselors in the Brazilian public schools and it aims to make a brief presentation about the emerging of this specialty, the training required of this professional and the duties performed by him at schools. The work developed by this professional is not easy; this is the reason why it is important to comprehend the relationship among him, the student, the teacher, the school, the family and the community; as well as his limitations and action possibilities.

Keywords: Counseling. Motivation. Education.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo é fruto do anseio de uma jovem que iniciou sua experiência pedagógica como professora de Língua Portuguesa e sempre se deparou com crianças e jovens que não conseguiam estudar ou se sentiam desmotivadas; ou não avançavam nos estudos por vários motivos e, que muitas vezes, passavam despercebidos ou desconhecidos por ela e/ou pela instituição escolar.

Com todas estas angústias e questionamentos não respondidos, veio a ideia de escrever sobre a importância da atuação do Orientador Educacional que, muitas vezes, não é reconhecido pela comunidade escolar e que só é lembrado quando existem situações de conflitos dentro da Escola.

Iniciando a pesquisa, a escola é um lugar onde o educando seja ele, criança ou jovem, aprende a conhecer a si mesmo e ao outro, demonstrando seus valores; até então advindos quase totalmente da família; conhecimentos de linguagem; conhecimento cultural; e conhecimento de mundo; suas crenças; e receios. Diante disso, ele aprende,

na escola, mesmo que com dificuldades e obstáculos, a se comunicar e a interagir com a sociedade.

É neste ambiente, então, que o aluno compreende o respeito à individualidade de cada um, proporcionando experiências e vivências significativas que venham a contribuir para que essa aprendizagem sociocultural e econômica ocorra de forma prazerosa.

Mas em virtude de constantes mudanças socioeconômicas e culturas ocorridas na sociedade brasileira, a escola teve que se reformular e redefinir o seu papel para poder oferecer uma educação não só substancial, mas também voltada para o desenvolvimento e crescimento do ser humano. Pois se tornou presente como uma das finalidades da instituição a educação e a formação da pessoa como ser criativo, reflexivo, crítico e transformador de uma sociedade solidária, igualitária, digna e responsável.

E é lá que os jovens brasileiros buscam e obtêm a orientação necessária para a realização de construções significativas que possibilitem esse desenvolvimento, linguístico, social, cultural e de valor para o mundo.

E é neste contexto, que surge a necessidade da escola, juntos com seus colaboradores, buscarem a contribuição de um Orientador Educacional para, juntos, realizarem essa construção. Para Lia Giacaglia e Wilma Penteado (2010, p .03):

Não seria possível a civilização, e nem sequer a vida animal, se os indivíduos adultos não tomassem a si a tarefa de cuidar para que seus filhos – ou crias, no caso dos animais irracionais – fossem orientados para a própria sobrevivência e, também a da espécie, incluindo-se aí não só os aspectos físicos como também aqueles necessários à vida em sociedade.

O Orientador Educacional é o interlocutor entre a escola, a família e a sociedade, é ele que perpassa pelos anseios do educando, e que colabora para entender as motivações e desmotivações deles. Ele, juntamente com os demais profissionais da educação, ajuda a formar um cidadão capaz de construir e participar de uma sociedade participativa, consciente e democrática.

2 O SURGIMENTO DA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL

Fazendo um breve retorno à história da educação brasileira, mas não indo tão longe assim, percebe-se uma estreita relação de funcionalidade entre a Orientação Educacional e os interesses políticos e econômicos de vários setores governamentais. Por tanto, este estudo, e na visão de Olívia Porto (2009, p. 48), a Orientação Educacional tomará como ponto inicial seu aparecimento no período da Revolução Industrial:

Ela surgiu no início do século XX, nos Estados Unidos, com o objetivo primeiro de orientar os estudantes para uma escolha profissional adequada à inserção no mercado de trabalho, isto é, como um direcionamento para a orientação educacional.

Com base nessa visão, o cenário educacional contemporâneo foi tomado por muitos acontecimentos importantes, que acarretou a necessidade de uma reformulação educacional e na maneira como vinha sendo realizada a educação formal. Em uma atmosfera de reconstrução educacional surgiu a Orientação Educacional na educação brasileira:

Embora a educação, desde os primórdios da civilização, sempre pressupusesse a orientação, de tal forma que, por estarem ambas intimamente associadas, ficaria difícil, nessa época, separar uma da outra ou diferenciá-las, a Orientação Educacional apenas iria surgir, formalmente e no âmbito escolar, após e por causa da Revolução Industrial. (Giacaglia e Penteadó, 2010, p. 6)

Nessa perspectiva, não se pode afirmar veementemente que os serviços realizados pelos orientadores tenham surgido das necessidades em se ter mais especialistas que contribuísse com a formação integral em educação nas escolas brasileiras, apesar da carência para a consecução deste objetivo ser uma realidade, mas os tempos eram os da sociedade industrial, democrática e tecnológica, do conhecimento científico e de uma educação universal.

No Brasil, a tentativa de implantar os serviços de Orientação Educacional surge em 1924, em São Paulo, criada por um engenheiro suíço Roberto Mange. Tendo como objetivo inicial de serviço de seleção e de orientação profissional para alguns alunos de mecânica, já que esta primeira tentativa foi resultante de modelos americanos e europeus, perdurando esta característica por sete anos, até 1931.

Foi quando o professor Lourenço Filho, diretor do Departamento de Educação de São Paulo torna o serviço de Orientação oficial, surgindo assim o primeiro Serviço Público de Orientação Educacional e Profissional no país, de cunho vocacional e não propriamente dito educacional, entretanto, esse Departamento teve duração efetiva até 1935.

3 QUEM É O QUAL É A FUNÇÃO DO ORIENTADOR EDUCACIONAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS?

De acordo com o dicionário Aurélio, orientador é “o especialista que orienta o aluno e o acompanha em sua vida escolar, que o aconselha nos rumos que deve seguir nos estudos imediatos, segundo suas aptidões, motivações, personalidade, predileções e de acordo com as possibilidades de colocação futura no mercado de trabalho.” Ele é um dos profissionais da equipe de gestão.

Para MAIA e GARCIA (1995, p. 57) “O Orientador Educacional competente é aquele que define o seu papel político-pedagógico na escola, a partir da compreensão crítica da relação da escola com a sociedade.”.

O orientador realiza trabalhos diretamente com os alunos, mas também em parceria com os professores e com a escola, no apoio organizacional e na realização do desenvolvimento da proposta pedagógica; e também com as famílias, orientando-as, ouvindo-as e dialogando com pais e responsáveis dos alunos. Ou seja, por intermédio da influência e liderança exercida pelas áreas da administração escolar, supervisão escolar e a orientação escolar.

Apesar de todos os envolvidos com a educação escolar voltarem seu trabalho para os alunos, os professores e os orientadores apresentam diferenças significativas na área de atuação. Quem é o orientador? Para Lia Giacaglia e Wilma Penteado (2010, p.59):

Pode-se defini-los ou caracterizá-los como um profissional técnico, da área de educação, que exerce uma profissão de apoio a pessoas e, portanto, de natureza assistencial. Ele é formado em curso de Pedagogia e possui habilitação em Orientação Educacional.

Enquanto o professor é formado em sua área de atuação e está voltado para a sala de aula e para o processo de ensino-aprendizagem. O Orientador Educacional representa uma tomada de consciência em relação à realidade do educando e à complexidade da sua vida social.

Este especialista buscou tirar o educando da posição secundária em que ele estava até o século XX, onde o sucesso era atribuído ao professor e o fracasso ao educando, e passou a mostrá-lo como sucesso de seu próprio processo educativo. Uma vez que evidenciou que o meio sociocultural em que este educando se desenvolvia também era um fator influenciador no processo educativo.

Somente no início do século XX, é que a vida social do educando começou a ser olhada como um aspecto importante para o processo educativo. Decorre daí a visão do educando, enquanto um sujeito com virtudes e carências, diferente um do outro, o que determina aspirações diferenciadas. Este olhar diferenciado para o educando nos possibilita construir um olhar também diferenciado para o professor, sendo percebido como um ser falível. (Olivia Porto – 2009, p. 47)

O trabalho realizado pelo Orientador Educacional fez com que o educando passasse a ser visto de forma mais compreensiva, devido à interferência de sua realidade sócio-humana, ele passou a ser assistido e valorizado, sendo preparado para integrar-se a um meio social, como cidadão participativo.

4 A IMPORTÂNCIA E A NECESSIDADE DA EXISTÊNCIA DA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

A tarefa do Orientador, dentro da escola, pode ser simples e ao mesmo tempo complexa, ele pode ajudar com a formação permanente no que diz respeito a valores, atitudes, emoções e sentimentos; discutindo, analisando e criticando problemáticas e soluções.

O educando, ao longo de sua vida escolar, vai apresentando necessidades distintas, as quais o professor não se vê suficientemente preparado para efetuar em seu trabalho. E à medida que tais necessidades vão surgindo, o Orientador Educacional vai tornando-se um “prestador de serviços”.

De certa maneira, este profissional facilita o papel do professor em sala de aula, já que ele não estará sozinho diante das dificuldades advindas dos alunos.

O Orientador Educacional competente não será mais o facilitador de relações, pelas relações, mas, tendo claro o objetivo fundamental da escola, recupera a importância das relações na transmissão - criação - transformação do saber. É ele, com a sua competência técnica, que deve conhecer e trabalhar os fenômenos do grupo, as tensões, os conflitos, os papéis, os modelos de interação que interferem na relação professor - alunos, em que o professor mediatize a relação aluno-conhecimento. (MAIA e GARCIA - 1995, P.60)

É ele, o Orientador, que busca o sucesso do processo educativo através da transparência das relações entre alunos, escola e comunidade. Ele procura estreitar as relações entre a escola, o aluno e a família para conduzir a um processo educativo mais efetivo.

O Orientador Educacional é - entre os profissionais da escola - um dos que deve estar mais atento e mais capacitado a reconhecer e a proporcionar momentos que facilitem o sentir, o pensar e o fazer conscientes, a fim de que possam ser, simultaneamente, sentir-se, pensar-se e fazer-se. (Olivia Porto - 2009)

Ainda na visão de Olivia Porto (2009), é este especialista em relações humanas que ajuda a desempenhar papéis e falas nos momentos certos, trabalhando tanto com e para os alunos, como em parceria com os professores e assim ampliando a visão sobre o trabalho efetivo na escola.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão que fundamentou todo esse trabalho foi mostrar a importância da prática da Orientação Educacional do ponto de vista educacional sobre qual é a necessidade de ser ter um especialista como este auxiliando e possibilitando o desenvolvimento educacional e social das crianças e dos jovens brasileiros.

Para chegar a este objetivo, fez-se necessário fazer uma breve retomada à história da Orientação Educacional, onde, quando, como e para quê ela surgiu no mundo e no Brasil.

Para, posteriormente, compreender a importância do trabalho desenvolvido por este profissional, representando ele uma relação de diálogo existente entre o aluno, o professor, a escola, e a comunidade.

Percebe-se neste estudo que o educando não é sozinho o responsável pelo sucesso ou pelo fracasso escolar, assim como o professor também não pode tomar para si toda esta responsabilidade e atribuições, juntamente com a equipe de orientação, ambos, professor e alunos, podem buscar o direcionamento necessário para a realização de construções significativas, possibilitando, deste modo, o desenvolvimento linguístico, social, cultural e de valor das nossas crianças e jovens para a vida e para a sociedade.

Estabelece-se, por fim, nesta pesquisa que o Orientador Educacional é um profissional de grande valor na instituição escolar, pois ele contribui para articulação/orientação entre as relações ensino/aprendizagem. Cabe a ele resgatar a importância da relação professor-aluno no processo de ensino e aprendizagem mútua. Em busca sempre da valorização do ser humano para a formação de uma sociedade constituída de cidadãos autônomos e conscientes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

GIANCAGLIA, Lia Renata Angelini / PENTEADO, Wilma Millan Alves. **Orientação Educacional na prática: princípios, histórico, legislação, técnicas, instrumentos.** 6^a Ed. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

GRINSPUN, Mirian P. S. Zippin (org.). **A prática dos Orientadores Educacionais.** 4^a Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MAIA, Eny Marisa / GARCIA, Regina Leite. **Uma orientação educacional nova para uma nova escola.** 7^a Ed. São Paulo: Loyola, 1984.

PORTO, Olivia. **Orientação Educacional: teoria, prática e ação.** Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009. [Site: www.dicionariodoaurelio.com/Orientador.html](http://www.dicionariodoaurelio.com/Orientador.html) (acessado em 18 de agosto de 2013, 15:32)



CAPÍTULO 8

ALFABETIZAÇÃO: QUANDO O PONTO DE PARTIDA DEFINE A LINHA DE CHEGADA

*LITERACY: WHEN THE STARTING POINT
DEFINES THE ARRIVAL LINE*
*TÍTULO EM
LÍNGUA INGLESA*

*Ariane Alves Gutierrez¹
Wênia Keila Lima de Sousa²*

DOI: 10.46898/rfb.9786558891192.8

¹ Uninassau- Centro Universitário Maurício de Nassau. <https://orcid.org/0000-0002-9810-6545>. arianealves.pejba@gmail.com

² Universidade Estadual do Ceará- UECE. <https://orcid.org/0000-0002-9893-7453>. wenia.keila19@gmail.com

RESUMO

Este artigo refletirá sobre o processo de alfabetização das crianças, buscando analisar o contexto metodológico e identificar as barreiras que impedem os educandos de serem alfabetizados de forma significativa. Essa é uma etapa de grande importância na vida dos alunos, porque é o início da aquisição da leitura e da escrita, entretanto é possível perceber, em alguns contextos, que algumas delas apresentam um grau mais elevado de dificuldade na aprendizagem. Isso pode ocorrer por diversos fatores, entre os quais se pode destacar as limitações psicomotoras (em certos casos), a realidade sócio-histórica do educando (em alguns casos a base familiar está incluída no índice de analfabetismo), necessidade de qualificação/incentivo ao aperfeiçoamento do corpo docente, além dos processos de alfabetização “precoce”, isto é, sem maiores preocupações com a maturação do educando. O objetivo central desse trabalho é investigar se as metodologias de alfabetização utilizadas pelos educadores do Ensino Fundamental I da escola pública da rede municipal de ensino da cidade de Candeias, BA são eficazes para contribuição da formação de sujeitos que saibam ler e escrever com autonomia.

Palavras-chave: Alfabetização. Aprendizagem. Leitura e escrita.

ABSTRACT

This article reflects on children's literacy process, aiming to analyze the methodological context and to identify barriers that prevent students from being educated successfully. Basic school is of great importance in the life of the students because it is the beginning of reading and writing acquisition. However, it is possible to notice that some of them show an elevated level of learning difficulty in some contexts. This situation might occur due to different reasons such as psychomotor limitations (in certain cases); their socio-historic reality (in some cases the familiar base is included in the illiteracy index); the need for qualification/incentive improvement of teachers, and also the premature literacy processes without further concerns related to students' maturation. For that reason, the main goal of this article is to research if literacy methodologies used by basic school educators of a public school in the city of Candeias in the state of Bahia are effective for the formation of students concerning the autonomy of reading and writing.

Keywords: Literacy. Learning. Reading and writing.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre um tema bastante relevante atualmente e que ocupa bastante espaço nas discussões sobre educação: a alfabetiza-

ção. A educação tem trilhado o caminho de preparação do indivíduo para a cidadania e para o mercado de trabalho. É através desse princípio que a escola tem se baseado para propiciar a educação escolar, utilizando a alfabetização como norte principal para o cidadão. Entretanto, a escola na busca exacerbada pela alfabetização acaba priorizando a inserção das crianças no mundo das letras e códigos precocemente, esquecendo-se que a codificação é algo abstrato, sendo necessária a vivência da criança com o meio alfabetizador, que dará à criança possibilidade de pensar sobre as funções e contribuições da linguagem escrita.

Este trabalho irá analisar como as metodologias utilizadas pelos professores contribuem ou impedem um processo alfabetizador significativo. Assim, observará se ao inserir a criança nesse processo tem sido respeitado o seu nível de maturação e acomodação do conhecimento para cada fase de aprendizagem, analisando as metodologias utilizadas em sala e se valendo do suporte teórico de alguns pensadores como Emília Ferreiro (1996), Magda Soares (2004), além das concepções de aprendizagens propostas por Jean Piaget (2007).

A análise será feita com base nas práticas pedagógicas atuais e o seu desenvolvimento em conformidade com tais estudos e os caminhos pelos quais perpassam a aprendizagem da criança. Ler e escrever resultam de um processo, de algo a ser construído pela criança, com a mediação do adulto dia a dia. Não é possível realizar tais ações de uma hora para outra; é preciso investir, gradativamente, no ganho das habilidades necessárias para que isso seja uma realidade.

Assim, de modo mais específico, não dá para já sair escrevendo conforme a norma-padrão vigente no primeiro ano de alfabetização e muito menos pegar o lápis e papel e escrever as letras adequadamente. É necessário que a criança tenha noções de tamanhos, habilidades psicomotoras desenvolvidas, como a motricidade fina, percepção visual, lateralidade, firmeza muscular e a concepção de retas e curvas. Assim, o professor precisa estar atento a esses desenvolvimentos para utilizar sua metodologia de forma adequada.

Diante das questões citadas, o objetivo geral dessa pesquisa é o de investigar se as metodologias utilizadas por educadores de uma escola pública da rede municipal de ensino da cidade de Candeias, BA, proporcionam a aprendizagem da leitura e da escrita permitindo o seu uso nas demandas sociais. Os objetivos específicos são: conhecer quais as metodologias utilizadas pelo corpo docente na alfabetização de crianças do ensino fundamental I; analisar os resultados obtidos através dessa metodologia; diagnosticar as possíveis consequências de uma metodologia inadequada ao nível de maturação do aluno.

O problema que norteia essa pesquisa, nascida a partir de inquietações suscitadas pela experiência pedagógica em sala de aula, busca resposta à seguinte questão: As metodologias utilizadas por professores da rede pública de ensino da unidade escolar, lócus da pesquisa e situada no município de Candeias/Ba, preparam o aluno para alfabetização significativa e autônoma? Os métodos utilizados na escola analisada têm eficácia no processo de ensino-aprendizagem?

Com esse trabalho buscou-se perceber a importância de ampliar o olhar sobre as etapas de aprendizagem da criança para aquisição da alfabetização, assim será possível encontrar o caminho mais seguro para o ensino da leitura e escrita de modo significativo aos alunos na fase inicial de alfabetização.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O sistema educacional e o contexto social

A alfabetização transcende o padrão de mera codificação e decodificação, situando o indivíduo quanto a aprendizagem do código a partir dos usos sociais da escrita, dando-lhe sentido e significado, promovendo a ampliação de sua utilização. Para Arthur Morais (2012), embora exista uma diminuição no índice de fracasso de alfabetização do Brasil, esses índices ainda continuam inaceitáveis. A falta de sucesso logo no primeiro ano do ensino fundamental tornou-se a principal marca de ineficiência da escola. Segundo o autor,

(...) o fracasso da escola, na alfabetização, tem atingido quase que exclusivamente as crianças pobres, oriundas das famílias de meio popular. Nas classes médias e na burguesia, excetuando os casos de alunos e alunas com algum tipo de deficiência, que demandam mais tempo para aprender a ler e a escrever, é muito raro encontrarmos crianças que concluam o primeiro ano escolar sem terem compreendido a escrita alfabética e começado a aprender as relações entre letra e som

(MORAIS, 2012. p. 22)

O autor afirma que as escolas privadas responsabilizam as famílias de classe média por buscar outros apoios (professores de reforço, psicopedagogos e fonoaudiólogos) que atendam às necessidades de seus filhos quando estes não acompanham o ensino padronizado que é oferecido, pois em sua concepção, nas escolas privadas não se pratica um ensino ajustado às necessidades de cada educando e cabe à família, em última instância, garantir que seu filho alfabetizando não seja reprovado ao final do ano.

A fim de minimizar o índice elevado de reprovação nas séries iniciais e um ajuste aos educandos com maior dificuldade, o Estado criou uma reorganização escolar, promovendo a educação em ciclos, em que o aluno tem um período maior que o ano letivo para aprender determinadas habilidades ainda não desenvolvidas na série anterior.

Os ciclos permitem o desenvolvimento do aluno em fases de crescimento do ser humano, dividindo-os em primeira infância (3 a 6 anos), a infância (7 a 9 anos), a pré-adolescência (10 e 11 anos) e a adolescência (12 a 14 anos). Para Morais (2012) o que se tem visto é uma ampliação da aceitação das diferenças; muitos educadores passaram a achar não só natural que uma alta percentagem de alunos das redes públicas conclua o primeiro ano sem estar compreendendo a escrita alfabética, como também que o processo de alfabetização pode “se arrastar” sem que as crianças cheguem ao final do terceiro ano do ensino fundamental com um domínio das correspondências grafema-fonema de nossa língua, que lhes permita ler e escrever pequenos textos com autonomia.

Em contrapartida, Ferreiro e Teberosky (1999) afirmam que a lectoescrita (habilidade adquirida de poder ler e escrever), se constitui em um dos objetivos da instrução básica, e sua aprendizagem, condição de sucesso ou fracasso escolar, já que fracassos nesse campo geralmente são acompanhados pelo abandono da escola, impedindo que se alcancem pelo menos em termos de massa populacional, os objetivos mínimos de instrução. Em seu livro *Psicogênese da Língua Escrita*, Ferreiro e Teberosky indagam sobre a preocupação que o sistema educacional precisa ter em atenção à repetência do aluno e seus contextos sociais. A repetência pode ser compreendida da seguinte maneira:

Quando uma criança fracassa na aprendizagem, a escola lhe oferece uma segunda oportunidade: recomeçar o processo de aprendizagem. É está a solução? Reiterar uma experiência de fracasso em condições idênticas não é, por acaso, obrigar a uma criança a “repetir seu fracasso?” Quantas vezes um sujeito pode repetir seus erros? Supomos que tantas quantas sejam necessárias até que abandone o propósito. E chegamos ao aspecto central do problema educativo: a deserção escolar. (FERREIRO E TEBEROSKY, p. 20).

Assim, existe uma compreensão implícita por parte das autoras, de que a repetência da série pode não ser a solução para reparar o déficit de aprendizagem do aluno em determinados aspectos, isso porque em se tratando de promover ao aluno essa oportunidade de repetir a série, o aluno pode mais uma vez não alcançar o objetivo desejável, e muitas vezes por se sentirem incapazes de avançar, optam pela desistência do processo.

Segundo as autoras, a deserção escolar tem suas bases também nas questões sociais do aluno. Muitas vezes a criança além de abandonar a escola por não conseguir avançar em seus “fracassos”, tem em sua base social algumas necessidades que fazem com que abandonem a escola. É o caso das crianças que vivem em zonas rurais, em que as condições climáticas ou de distância influem, impedindo a frequência à escola. Em outros casos existe a necessidade dessas crianças de serem úteis à família em tarefas produtivas, o que determina a sua ausência ou abandono.

2.1.1 Os processos de ensino-aprendizagem e as práticas docentes

Para a teoria empirista/associacionista as crianças nascem como tábulas rasas, e adquirem novos conhecimentos (sobre o alfabeto), recebendo informações prontas do exterior (explicações sobre as relações entre letras e sons) que, através da repetição do gesto gráfico (cópia) e da memorização (de tais relações entre letra e som), passariam a ser suas. A aprendizagem é vista como um processo de simples acumulação das informações recebidas do exterior, sem que o sujeito precisasse, em sua mente, reconstruir esquemas ou modo de pensar, para poder compreender os conteúdos (sobre letras e sons) que alguém (a escola, professora) estava lhe transmitindo (Morais, 2012).

Os adeptos ao sociointeracionismo, como Vygotsky defendem que a criança ainda pequena carrega bagagens de cultura e conhecimentos que são importantes para seu desenvolvimento cognitivo. Nos conceitos Vygotskianos o auxílio do adulto é importante para uma aprendizagem significativa, é o que ele chama de zona de desenvolvimento proximal, a criança através do auxílio do adulto incorpora novos conhecimentos, aprimorando seus conhecimentos prévios.

Na perspectiva construtivista de Jean Piaget (2011), a criança interage com o meio e é através dessa interação que carrega o seu conhecimento de mundo. Através da epistemologia genética, Piaget apresenta as fases de desenvolvimento da aprendizagem da criança, levando em consideração seus aspectos biológicos. A interação social que acompanha cada etapa da vida do ser humano promove uma formação comportamental e é responsável pela maioria de suas ações, através da interiorização dos hábitos e costumes aos quais se está exposto. Para Piaget, a interação do indivíduo com o meio tem papel fundamental no processo de associação e equilíbrio do conhecimento. Assim, o indivíduo faz uma troca com o meio, agindo sobre ele e absorvendo as informações necessárias para seu crescimento cognitivo, atingindo uma maturação maior que servirá como base para novas aprendizagens. Piaget ressalta que para que haja um equilíbrio entre as trocas de aprendizagens através da interação, as pessoas necessitam estar no mesmo estágio de desenvolvimento, o que é um grande desafio para os professores em sala de aula, pois existe uma heterogeneidade na turma que ensinam, dificultando a aprendizagem de modo linear, por esse motivo o professor precisa estar atento aos diferentes níveis de aprendizagem de cada educando.

Alguns professores encontram dificuldades em acompanhar as inúmeras mudanças educacionais que sofre o sistema. Em uma varredura simples é possível encontrar profissionais pouco qualificados, quando o assunto é docência. Alguns pelo tempo elevado de sua formação, outros pelo pouco tempo e inexperiência. O fato é que nas duas realidades é necessária uma intervenção efetiva.

As metodologias adotadas pelo corpo docente refletem nos resultados obtidos dentro e fora da sala de aula, que as cópias e as repetições estão muito presentes nas aulas dos adeptos à tendência tradicionalista, em que as cartilhas adotadas há sete anos são as mesmas adotadas atualmente, engessando o conhecimento, e limitando a expansão da aprendizagem. As práticas de ensino inspiradas pela “teoria da psicogênese da língua escrita” quase não têm ocorrido. Segundo Morais (2012), citado por Mamede (2003), estudos atestam que, por um lado, mesmo quando se dizem “construtivistas”, os professores usavam rotineiramente, atividades de cópias de letras e sílabas e ensinavam famílias silábicas, substituindo a leitura pelas cartilhas de cópias repetitivas.

As tendências construtivistas, por sua vez, partem do pressuposto de que nenhum conhecimento está acabado, e que a aprendizagem não é transmitida de maneira vertical apenas, mas o indivíduo constrói o conhecimento por meio das interações físicas e sociais, a criança é coautora de sua aprendizagem. Para Piaget (1970, p.53) “o principal objetivo da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que as outras gerações fizeram”.

Algumas noções obtidas pela criança através das interações com o meio, como quantidade, espaço, tempo, diferença de tamanhos etc., proporciona-lhe uma maior compreensão quando for aprender as vogais, por exemplo. Uma criança que consegue diferenciar que um colega ganhou a brincadeira, pois chegou primeiro, compreende com maior facilidade que o número ‘5’ vem primeiro que o número ‘6’. As noções de formatos permitem que a criança compreenda que a letra ‘A’ tem uma característica triangular, diferente da letra ‘O’ que tem uma característica circular, assim se pode falar também sobre a importância de diferenciar o igual do diferente. Essa diferenciação permite à criança compreender que as letras cursivas são “menores” que as letras de forma (noções de tamanhos), e assim ela constrói as noções básicas para a inserção no sistema alfabético. As práticas docentes adotadas em sala, norteiam a aprendizagem do aluno, sendo necessária atenção não somente no somatizar saberes, mas no permitir que o aluno utilize esse saber na ampliação de suas relações sociais. Para Piaget (1974, p 353), “(...) o ideal da educação não é aprender ao máximo, maximizar os resultados, mas é antes de tudo aprender a aprender; é aprender a se desenvolver e aprender a continuar a se desenvolver depois da escola.

Atualmente, dois métodos presentes no processo de alfabetização são encontrados: o método sintático e o método analítico. O primeiro, mais influente no processo de alfabetização das escolas brasileiras, é dividido em três correntes: as alfabéticas, as silábicas e as correntes fônicas. Na perspectiva do método sintático, a aprendizagem do aluno deve partir de unidades menores aprendizagem das letras:

Por trás dos métodos alfabéticos (“B com A, BÁ”, “B com E, BÉ” etc.) existe a crença de que o aprendiz já compreenderia que as letras substituem sons e que, memorizando “casadamente” os nomes das letras, ele poderia ler sílabas. Depois de aprender a ler muitas sílabas, o principiante veria que, juntas, elas formariam, palavras e um dia ele leria textos (MORAIS, 2012, p. 29).

A aprendizagem fônica:

Por trás desse método está a crença de que os fonemas existiriam como unidades na mente do aprendiz (que poderia não só pensar neles, mas, sem muito esforço, pronunciar /s/ /a/ /v/ /i/ para a palavra-chave). Reivindicando que os nomes das letras (usados pelos defensores dos métodos alfabéticos) não traduzem os sons que as letras assumem, propõem que o aprendiz seja treinado a pronunciar fonemas isolados e a decorar as letras que a eles equivalem, para, juntando mais e mais correspondências fonema-grafema, possa ler palavras e, um dia, ler textos (MORAIS, 2012, p. 29).

Assim, a criança deve somar os pedaços aprendidos a fim de acumular conhecimentos que lhe permita codificar (escrever) e decodificar (ler) esquemas maiores. O segundo método presente na educação alfabética brasileira, é o método analítico, também dividido em três tipos.

A aprendizagem pela palavração:

Durante um longo período (por exemplo, um semestre letivo), os alunos são ensinados a identificar e copiar um repertório de palavras para, só depois, começarem a partir as palavras em sílabas e as sílabas em letras e fonemas (MORAIS, 2012, p. 30).

A aprendizagem pela sentencição:

A cada unidade didática ou lição, as crianças memorizariam (de modo a poder identificar e copiar) sentenças completas, para, em seguida, tratar isoladamente suas palavras e, depois, analisarem tais palavras em partes menores (sílabas e letras). (MORAIS, 2012, p. 30).

A aprendizagem dos contos:

As crianças seriam expostas a narrativas artificiais (sem qualidade literária, escritas especificamente para alfabetizar). Suas frases seriam trabalhadas isoladamente e, do interior delas, seriam selecionadas algumas palavras, cujas sílabas ou relações fonema-grafema seriam enfocadas. (MORAIS, 2012, p. 30).

Embora os métodos sintético e analítico apresentem algumas características distintas, todos os dois irão levar o aluno a trabalhar com unidades menores (sílabas, letras, fonemas). Morais (2012) afirma que ambos os métodos tratam a criança como um ser que concebe as unidades internas das palavras tal como o fazem os indivíduos já alfabetizados e lhe atribuem capacidades que não correspondem à verdade. O aprendiz é visto como uma esponja que absorve informações do exterior sem transformá-las, o erro está proibido. É por isso que métodos tradicionais nunca deixam o aluno escrever tal como ele acha que as palavras devem ser escritas. Tal como o behaviorismo de Skinner - que também adota uma visão empirista/associacionista -, o erro tem que ser

banido da situação de ensino-aprendizagem, para que a criança, em sua passividade, não “fixe” as formas de escrita não convencionais.

2.1.1.1 Alfabetização x letramento

Segundo o dicionário de língua portuguesa, a alfabetização é a iniciação no uso do sistema ortográfico e/ou o ato de propagar o ensino ou difusão das primeiras letras. A alfabetização pode ser entendida como o processo de domínio de um sistema linguístico, enquanto o letramento vai além da sua dominação, pois é necessário que o indivíduo desenvolva técnicas e habilidades necessárias para exercer as funções linguísticas, ampliando suas práticas sociais. A inserção dos mesmos à escrita se dá não somente pela codificação alfabética, mas também pela leitura (decodificação alfabética) e aplicação dessa leitura nos contextos cotidianos e de maiores complexidades sociais.

O indivíduo precisa saber fazer o uso e envolver-se com a leitura e a escrita. No entanto, o início da alfabetização não começa quando se ensina letras e se utiliza livros, pois através de uma brincadeira de roda e parlendas é possível observar que já existe uma percepção da utilização das palavras, proporcionando a este indivíduo ritmos e o entendimento de começo, meio e fim que será encontrado mais à frente nas historinhas dos contos de fadas (que apresentam uma estrutura linear de começo, meio e fim). Desta forma, se considera que toda criança ao ingressar na escola, já traz consigo informações acerca da linguagem escrita que recebeu anteriormente e processou de alguma forma, a fim de compreendê-la. Segundo Ferreiro (1989, p.100), “Só é possível atribuir ignorância às crianças pré-escolares quando pensamos que o saber acerca da língua escrita se limita ao conhecimento das letras”.

Para Magda Soares (2004), o letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto em que a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno. Em muitas escolas, se observa a preocupação da alfabetização da criança sem que haja interesse em seu letramento. A alfabetização e o letramento embora sejam processos diferenciados não devem ser dissociados.

O termo letramento promoveu um novo olhar ao processo de alfabetização, incentivando os docentes a agregar a aprendizagem do aluno uma leitura de mundo, repensando a utilização do sistema alfabético em nosso cotidiano. As tendências construtivistas inspiradas por Jean Piaget (1896-1980) sempre procuraram instigar a curiosidade, além de dar um papel ativo ao discente. Emília Ferreiro, uma das pioneiras, quando o assunto é Alfabetização, inspirou-se nas teorias construtivistas para alavancar a possibilidade da criança de alfabetizar-se sozinha, desde que em seu convívio social tivesse estímulos para contato com letras e textos.

Em 1974 na universidade de Buenos Aires, Emília Ferreiro (1996) desenvolveu alguns experimentos com crianças, dando origem à uma teoria denominada *Psicogênese da Língua Escrita*, em parceria com a pedagoga espanhola Ana Teberosky. As análises feitas por Emília trazem uma reflexão acerca dos métodos tradicionais de ensino da leitura e escrita. Segundo Emília Ferreiro (1996, p.24), “o desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social. Mas as práticas sociais assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças”.

Há uma necessidade de repaginar a educação no Brasil. Esta pesquisa levanta uma discussão de forma dialética sobre mudanças por parte do corpo docente, renunciando ao comodismo educacional, tendo como o ponto de partida o processo de alfabetizar letrando.

3 METODOLOGIA

A elaboração deste trabalho se deu a partir de uma pesquisa social qualitativa, que, segundo Minayo:

(...) responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deve ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.

MINAYO (2009 p.21)

A pesquisa é de cunho etnográfico por se tratar de um ambiente de convívio da pesquisadora. Diante disso, a referida pesquisa será realizada em uma escola do município de Candeias, cujo nome real será substituído pelo nome fictício de Escola Y, plenamente justificado, a esse respeito temos os seguintes posicionamentos.

O nome real da empresa poderá ou não ser divulgado, dependendo do tipo de análise, tipo de dados fornecidos e do interesse da empresa. Substituir no trabalho o nome real da empresa por fictício pode contribuir para a obtenção de dados mais confiáveis, além de resguardar o necessário sigilo da empresa. MICHEL (2009, p. 137)

Essa substituição busca resguardar também a privacidade da pesquisadora, que trabalha na escola em questão.

A unidade escolar no período matutino contempla as turmas de Ensino Fundamental I, no período vespertino possui três turmas de educação infantil e uma turma de ensino fundamental I, além da EJA no período noturno. O corpo docente é formado por quatro professoras com formação em magistério e ensino superior incompleto, e três auxiliares, das quais apenas uma tem ensino superior completo. O público escolar é bastante carente, as crianças da comunidade encontram-se em situações de vulnerabilidade social. O ambiente escolar conta com uma simples infraestrutura, com quatro salas medianas, dois banheiros, cozinha, sala de secretaria e não há local para lazer.

O bairro sofre com a carência econômica que atinge grande parte da população brasileira, o IDEB 2015 do Município foi de 4,4 nos anos iniciais da rede pública, atingiu a meta e cresceu, mas não alcançou o índice de 6,0.

Na escola em que a pesquisa foi realizada, os resultados apresentados pela Provinha Brasil 2013, no quesito proficiência da leitura e interpretação demonstram que apenas 3% dos alunos apresentaram nível avançado (um aluno), 6% aprendizagem adequada (dois alunos), 38% pouca aprendizagem (quatorze alunos) e 53% aprendizagem insuficiente (20 alunos), ao total de 38 alunos, 29 realizaram a prova, totalizando 76% dos alunos. Este resultado evidencia a necessidade de uma maior atenção quanto a aprendizagem dos educandos e uma maior investigação dos entraves do processo de domínio da leitura e escrita.

Os sujeitos da pesquisa serão alunos e professores das turmas das séries iniciais do ensino fundamental. Para os instrumentos de coletas de dados serão utilizados questionários e relatos, a partir das observações das práticas dos educadores. Como afirma Minayo (2009, p. 49), “as técnicas de observação e questionário são consideradas técnicas primárias de dados, isto é, quando o pesquisador produz o dado na interação direta com os sujeitos da pesquisa”. A metodologia contará com observação participante, que para a autora citada:

(...) pode ser considerada parte essencial o trabalho de campo na pesquisa qualitativa. Sua importância é de tal ordem que alguns estudiosos a consideram não apenas estratégia no conjunto da investigação das técnicas de pesquisa, mas como um método que, em si mesmo, permite a compreensão da realidade.

MINAYO (2009, p.70)

Outra autora que dá suporte metodológico à elaboração deste artigo, Michel (2009) pois afirma que a metodologia deve ser entendida como uma forma organizada e planejada, seguindo critérios que devem ser previamente traçados, para se atingir um propósito, alcançar uma solução, resolver um problema. Compreende-se por metodologia, aqui, o processo pelo qual o caminho do pensamento é percorrido pelo sujeito em concordância com as práticas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa foi realizada com duas turmas de Educação Infantil (G4 e G5) e uma turma de Ensino Fundamental I, da Escola Y do município de Candeias-BA. Para tal realização foram utilizados 7 dias de observação, um dia para aplicação do questionário e dois dias para as análises de casos. Das quatro professoras regentes da instituição de ensino, apenas uma se recusou a participar da pesquisa, assim as demais professoras foram identificadas como P1 (professora do G4), P2 (professora do G5) e P3 (professora do E.F. I), todas as três professoras participantes da pesquisa lecionam

ou lecionavam no ensino fundamental I em outros turnos. Diante das observações realizadas nas aulas foi possível observar algumas inquietações por parte das professoras para que os alunos mostrassem resultados positivos na escrita, assim foi levantado o seguinte questionamento:

• Em sua opinião, quando o aluno não se desenvolve bem na leitura e escrita, isso é atribuído na maioria das vezes a quem?

- a) Família, uma vez que os pais não auxiliam em casa.
- b) Aos professores, pois é muito cansativo ensinar e os professores acabam não se sentindo estimulados para ir além do sistemático.
- c) Aos alunos que são muito preguiçosos e indisciplinados, não têm vontade de aprender ou têm problemas de concentração.
- d) Aos pais, professores e alunos, pois a alfabetização é um conjunto de fatores que engloba não somente à escola, mas tudo aquilo que cerca o aluno.

Todas as professoras assinalaram a opção D

A resposta assinalada acima diverge em alguns momentos da observação, a **P1** em algumas situações de “erro” dos alunos, levantava hipóteses de que o aluno que cometia o “erro” tinha “a mente fraca”, bem como a **P3** constantemente alegava que a falta de aprendizagem dos alunos era devido à falta de apoio dos familiares, pois segundo ela os pais não ensinavam em casa. Esses mesmos pais aos quais era atribuída a responsabilidade de ensinar às crianças em casa, eram os pais que estudavam à noite na EJA ou estavam inseridos na estatística do analfabetismo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação em seu art. 13 relata os deveres dos professores, entre eles podemos destacar os seguintes incisos:

III - Zelar pela aprendizagem dos alunos.

IV- Estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento.

Portanto, as habilidades acadêmicas do educando devem ser analisadas pelos professores, uma vez que cabe ao mesmo zelar pelo desenvolvimento da aprendizagem do aluno e promover meios para que os alunos que não tenham um rendimento que se refira à média da turma possa recuperar esse declínio a fim de acompanhar os demais colegas e, assim, ter o desenvolvimento adequado para sua idade.

Para melhor compreensão sobre como é vista a Educação Infantil (responsável pelo desenvolvimento integral da criança) por parte das professoras e como elas encaram a importância dessa etapa na vida dos alunos, para que possam construir noções básicas para inserção no “mundo das letras”, foi questionado:

- Em sua opinião, que habilidades devem ter maior relevância para o desenvolvimento cognitivo das crianças na educação infantil?
 - a) Atividades que preparam a criança para a alfabetização como: aprender a escrever o nome, sequência numérica e identificação das vogais.
 - b) Atividades de desenvolvimento psicomotor, psicovisual, orientação espacial, lateralidade e motricidade fina.
 - c) Atividades livres já que são muito pequenos para fazer uma atividade direcionada.

Todas as professoras responderam a letra B

As crianças que ainda estão em fase ambidestra têm uma maior dificuldade, por exemplo, na escrita em sentido relógio, causando um certo atraso na aquisição da leitura? Na resposta obtida pelas professoras, foi possível observar que há um distanciamento entre o que foi dito e o que de fato ocorre em sala de aula. Na observação feita nas aulas da professora P1 e P2, existe a ausência da atenção a tais desenvolvimentos, pois as atividades desenvolvidas em sua maioria, foram atividades de cópias, em que os alunos cobriam as vogais e números, sem nenhuma preocupação ou atenção quanto às dificuldades que eles estavam enfrentando para desenvolver aquelas tarefas, além das inúmeras pinturas livres. Vale salientar que em alguns momentos as crianças queixavam-se das atividades repetitivas, ou sentiam-se incapazes de desenvolvê-las: “de novo, minha prô?”, “cobrir de novo?”, “eu não sei como faz não, prô!”.

Outra situação que chamou bastante atenção nas atividades desenvolvidas nas turmas citadas foi a autoestima baixa dos alunos que não conseguiam alcançar o resultado desejado pelas professoras, em diversos momentos as crianças abandonavam as atividades com a desculpa que não sabiam fazer e quando repreendidos pelas docentes, eles procuravam algo que lhes chamassem mais atenção para fazer, como “abusar” os colegas que estavam realizando suas atividades. As aulas não seguiam uma sequência planejada, o roteiro da aula era livre. Embora as professoras afirmassem que seguiam um plano de aula, não foi possível identificar a utilização em nenhuma aula observada. Quando o assunto é metodologia, questionou-se às professoras sobre a metodologia que elas utilizavam em sala:

- Em sua opinião, a metodologia que você utiliza em sala é eficaz para alfabetização dos alunos?

Resp. P1- Sim, pois cada professor deve saber a metodologia necessária para mediar cada criança a compreender melhor os novos conhecimentos.

Resp. P2- Acredito que sim, pois estou sempre atenta ao desenvolvimento das atividades proporcionando a melhoria e construção do conhecimento.

Resp. P3- Sim.

No início das observações das aulas da professora P3 foi possível perceber o desnível entre os alunos presentes na sala, alguns ainda na fase pré-silábica e outros na fase silábico-alfabética, o que é comum em uma turma devido a sua heterogeneidade. Porém, a situação chamou a atenção em relação à forma como era encarada pela professora, a mesma, por vezes, insinuava que o desnível presente na sala era de responsabilidade dos pais que não ensinavam às crianças com menor desempenho em casa.

Em outros momentos era possível perceber que esse descontentamento da professora com o resultado das crianças era absolvido por elas, ou seja, embora soubesse que existia uma necessidade de atenção para os alunos que tinham maior dificuldade na aprendizagem, nenhuma ação de recuperação era adotada em suas metodologias, bem como em suas aulas não existia uma sequência didática.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa identificou as metodologias utilizadas pelos professores da rede pública de ensino, as práticas pedagógicas para alfabetização significativa e autônoma. Diante dessa análise, conclui-se que embora exista uma mudança no cenário educacional brasileiro, quanto à alfabetização dos alunos, e a necessidade de promover uma alfabetização significativa, que permita ao aluno o seu uso com autonomia e em situações que envolva a sua cidadania, ainda existem professores que utilizam metodologias arcaicas, que não permitem uma boa reflexão aos alunos.

Em relação às práticas de ensino utilizadas pelo corpo docente na alfabetização de crianças do ensino fundamental I, estas são tradicionais, mais precisamente os métodos sintéticos que trabalham com unidades menores. Pode-se observar que as aulas das professoras em questão, em especial a turma da P3 por se tratar de uma turma de Fundamental I, em que a inserção das crianças no mundo das letras e texto é mais latente, ainda apresenta uma defasagem nos aspectos metodológicos, pois o uso tradi-

cional da memorização e repetição, não permite que os alunos ampliem seus horizontes.

Os resultados obtidos através dessa metodologia ratificam a partir da observação feita com os dois alunos (Aluna 1 e Aluno 2) que mesmo com o método utilizado de unidades menores, os alunos encontraram dificuldades em reconhecer as letras sem a associação das mesmas a uma única figura, pois quando são associadas as letras as figuras das quais eles não haviam memorizado anteriormente, eles não sabiam fazer o reconhecimento dela.

Foram diagnosticadas as possíveis consequências de uma metodologia inadequada ao nível de maturação do aluno, a análise feita nas turmas de Educação Infantil (G4 e G5), mostram que as habilidades adequadas a essas faixas etárias são importantes para o desenvolvimento posterior das crianças na leitura e na escrita (psicomotricidade, lateralidade, noções de espaço), porém são pouco contemplados nas aulas, infelizmente os alunos são inseridos no processo de “alfabetização precoce”, onde começam desde cedo tendo contato com o lápis e papel, cobrindo as vogais e os números, assim as etapas anteriores à alfabetização que seriam importantes para o seu processo de maturação, foram puladas e/ou negligenciadas.

Quando chegam à fase de alfabetização os alunos apresentam dificuldades na aprendizagem, não sabem diferenciar aspectos simples dos códigos (letras), atrasando o seu desenvolvimento, onde muitas vezes a falta de atenção dos professores a esses aspectos tende a responsabilizar aos pais ou ao próprio aluno pelo seu “fracasso” na alfabetização, sendo mais cômodo permitir que o aluno pule para séries seguintes com suas dificuldades.

Para que o aluno faça o uso da alfabetização em seus contextos sociais, é necessário que as metodologias utilizadas pelos professores propiciem um ambiente letramento, um ambiente cuja língua escrita e falada façam sentido para a vida do aluno. Por esse motivo, é possível concluir que conforme as observações realizadas em sala e as análises feitas com dois alunos que apresentavam dificuldade de aprendizagem, a metodologia utilizada pela Escola Y do município de Candeias não propiciam ao aluno uma alfabetização significativa, que promova autonomia para eles.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei no 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Acesso: 20 de novembro de 2016.

FERNÁNDEZ, A. **Os idiomas do aprendente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: editora Cortez, 1996

FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**. Teoria, método e criatividade. 18^aed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e Pesquisa Científica em Ciências Sociais**. Porto: Porto Editora, 2015.

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 2012. (Como eu ensino).

PIAGET, J. **Epistemologia Genética**. Tradução: Álvaro Cabral. 3^a ed. Martins Fontes: São Paulo, 2007.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**, caminhos e descaminhos. Pátio 29, 2004.

CAPÍTULO 9

UMA BREVE REVISÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: DA COLÔNIA AO GOVERNO LULA

*A BRIEF HISTORICAL REVIEW OF YOUTH AND
ADULT EDUCATION IN BRAZIL: FROM THE
COLONY TO THE LULA GOVERNMENT*

Dion Leno Benchimol da Silva¹

DOI: 10.46898/rfb.9786558891192.9

¹ Faculdade Jardins. <https://orcid.org/0000-0003-3092-3327>. d.benchimol01@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem como objetivo identificar e expor as políticas públicas utilizadas pelos governos para atender o eixo da Educação de Jovens e Adultos desde o período colonial até o governo Lula. O método de pesquisa utilizado foi a pesquisa bibliográfica, em que se procurou identificar artigos com as informações sobre as políticas pedagógicas utilizadas nas épocas do período colonial até a década dos anos 2000, no governo Lula. Conhecer o passado se faz necessário para entender o presente e criar um futuro melhor, bem como entender as políticas, gestão governamental e os eventos inseridos na história da educação de jovens e adultos no Brasil. Os resultados desta introdução político-pedagógica possibilitaram que ocorresse a inclusão de indivíduos de diversas comunidades, culturas, etnias e costumes de diversas localidades e regiões brasileiras no ambiente educacional e, com isso, eles tiveram acesso ao conhecimento e à alfabetização. Em cada período da História, os diversos processos de ensino da EJA foram utilizados com o intuito de diminuir o analfabetismo no Brasil e dar uma nova chance para os indivíduos colocados à margem da sociedade e da educação regular. Já existe, de fato, a obrigatoriedade da disponibilização de vagas para os alunos com idade fora do perfil regular, os quais devem ser inseridos na Educação de Jovens e Adultos, de acordo com o conjunto de leis e diretrizes educacionais básicas. Gradativamente, a EJA estruturou-se, reafirmou-se pelas legislações e obteve base para a criação de programas e campanhas nacionais, com o objetivo de erradicar o analfabetismo e tornar a educação gratuita universal.

Palavras-chave: Educação. Política. Programas nacionais. Cultura. História.

ABSTRACT

This article aims to identify and expose the public policies used by governments to meet the education axis of young people and adults from the colonial period to the Lula government. The research method used was the bibliographical research and we sought to identify articles with information about the pedagogical policies used in the times of the colonial period until the 2000s through Lula administration. It is necessary to look back to the past to understand the present and create a better future to understand government policies and management and events inserted in the history of youth and adult education in Brazil. The results of this political-pedagogical introduction allowed the inclusion of individuals from different communities, cultures, ethnicities, and customs, from various Brazilian localities and regions in the educational environment and so they could have access to knowledge and literacy. In each period of history, the various teaching EJA processes were used to reduce illiteracy in Brazil and give a new chance to individuals placed on the margins of society and regular

education. There is already in fact the obligation to make available places for students aged outside the regular profile, and that should be inserted in the education of young people and adults according to the set of basic educational laws and guidelines. Gradually, the EJA was fully structured and as a result it was reaffirmed by the legislation and it soon obtained basis for the creation of national programs and campaigns with the aim of eradicating illiteracy and making free education universal.

Keywords: Education. Policy. National programs. Culture. History.

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um eixo da educação que apresenta características próprias, principalmente nas relações sociais em que os educandos estão inseridos e quais suas metas de vida. A EJA entende-se por uma modalidade educacional direcionada a jovens e adultos que não tiveram acesso à formação em idade adequada, motivados por influência de diversos fatores socioeconômicos a abandonar o ambiente escolar (BEZERRA; SANTANA, 2011).

De acordo com o Art. 37 da Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Redação dada pela Lei n° 13.632, de 2018):

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.

É importante conhecer a história da Educação de Jovens e Adultos e as políticas públicas nacionais que foram desenvolvidas para tentar diminuir o analfabetismo no Brasil, que atingiu esse público constituído pela população ativa e funcional, moradores dos subúrbios e região interiorana do país. Tais localidades apresentavam alto índice de analfabetismo, e, com a aplicação das políticas de EJA, ocorreu gradativamente um declínio neste índice. Pode-se observar que, em 2016, cerca de 66,3 milhões de pessoas de 25 anos ou mais de idade (ou 51% da população adulta) tinham concluído apenas o Ensino Fundamental (IBGE, 2016).

Além da identificação dos fatos históricos que levaram a esta situação, além de determinar as ferramentas mais pertinentes, as políticas e os programas que diretamente incentivaram os processos educacionais, que, por fim, foram cruciais para o desenvolvimento da EJA, é necessário que o educador tenha conhecimento dos métodos de ensino e passe a perceber a EJA de forma mais ampla. No entanto, deve-se ter a compreensão de que não são apenas as políticas públicas que possibilitam o desenvolvimento de determinados grupos sociais, mas as políticas permitem que esses grupos tenham acesso à educação e suporte, e, de fato, isso associado ao querer de cada

indivíduo, possibilitando que ocorra melhorias em seus desenvolvimentos individuais e em comunidade.

Desta forma, percebe-se que o poder público reafirma os direitos e deveres no que refere à EJA, oferecendo a sociedade, não apenas o ensino regular, mas também a EJA de forma adaptada às necessidades de cada região, cultura e indivíduos. Existem várias políticas para que os indivíduos sejam inseridos na Educação de Jovens e Adultos e trazê-los novamente ao ambiente escolar ou leva-lo para mais próximo deles, atendendo às metas nacionais e pessoais de cada aluno integrado à EJA.

Este artigo teve como objetivo identificar na história brasileira os fatos e os acontecimentos que possibilitaram politicamente que a Educação de Jovens e Adultos ocorresse e, com esses dados, compreender a sua cronologia no Brasil.

Esta pesquisa bibliográfica tem o intuito de evidenciar os fatos históricos para que este conhecimento seja disseminado o máximo possível, para que este conhecimento atenuar erros atuais sobre a EJA e possibilite que outros utilizem-no para desenvolver ações adequadas a este nicho da educação brasileira, que desde os anos 1940 passou por gradativa estruturação baseada em políticas nacionais (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001). Entender a história da EJA nos permitirá analisar as consequências dos fatos históricos e as motivações por trás de cada evento e suas atuais consequências.

O método utilizado foi a pesquisa bibliográfica, que possibilitou adentrar na história e reconhecer os eventos que culminaram para que existisse a EJA como nós conhecemos hoje; foi baseada principalmente em artigos de autoria de Sérgio Haddad e Maria Clara Di Pierro, que possuem uma ampla pesquisa sobre o tema, e suas publicações trazem aos seus leitores as informações e dados coesos e com fidelidade para esclarecer as dúvidas sobre as políticas governamentais e sobre os acontecimentos anteriores à nossa década, que apresentavam a necessidade de erradicar o analfabetismo da população pertencentes principalmente aos núcleos urbanos periféricos e interioranos.

2 A HISTÓRIA DA EJA NO BRASIL

2.1 Brasil Colonial e Imperial

No período colonial, a Igreja praticamente era responsável pela educação, pois a havia a necessidade de educar a população para que fosse mais fácil evangelizá-la. Primeiramente, foram ofertadas às comunidades indígenas e africanas o ensino de ofícios e normas de comportamento, assim poderia se exercer funções dentro da colônia. Em um segundo momento, os missionários passaram a ensinar aos homens das famílias colonas (HADDAD; DI PIERRO, 2000). As informações sobre educação apenas reapa-

recem no período imperial, observando que em 1759 houve a expulsão dos jesuítas. “Somente no Império voltaremos a encontrar informações sobre ações educativas no campo da educação de adultos” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 25).

Em 1824 foi promulgada a primeira Constituição brasileira, que legalizou o direito legal ao acesso à educação primária a todos os cidadãos de forma gratuita; porém, neste período não existiram ações, além disso, sendo que nesse momento apenas os homens de famílias economicamente importantes eram reconhecidos como cidadãos, proibindo a maioria da população, que era constituída por indígenas, africanos e mulheres (HADDAD E DI PIERRO, 2000). Em 1824, o Ato Adicional delegou à educação básica as províncias, passando-lhes o dever de educar a maioria da população com poucos recursos, em contraponto com o dever do Governo Imperial sobre a educação das elites. Contextualizando com a situação atual da sociedade brasileira, podemos entender as diferentes realidades entre brancos e não brancos (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Nas primeiras décadas do século XIX, a parcela da população brasileira adulta e analfabeta era em torno de 70% (SILVA; MARTINS, 2012). A população negra e indígena, devido ao preconceito racial sofrido na época, não tinha acesso adequado à educação. Os órgãos que possuíam responsabilidade sobre a educação brasileira, ao mesmo tempo em que criavam medidas para sanar o analfabetismo brasileiro, como no caso do Ministério da Guerra, que em 1915 organizou a Liga Brasileira Contra o Analfabetismo, no Clube Militar do Rio de Janeiro, que representava de forma explícita em seu lema que era ‘Combater o analfabetismo é dever de honra de todo brasileiro’. Essa ideologia de inferioridade do analfabeto era apresentada em discursos com temas sobre a necessidade de expurgar a “praga” negra. No final da década havia em torno de 75% de analfabetos no Brasil (MOLL, 1996; SILVA; MARTINS, 2012).

As províncias realizaram a maioria das ações para diminuição do analfabetismo no ensino gratuito de crianças e adolescentes e no segmento de jovens e adultos. Em 1890, o sistema de ensino atendia somente 250 mil crianças em uma população estimada em 14 milhões. O período do Império terminou e 82% dos brasileiros maiores de cinco anos eram analfabetos (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

A Norma Constituinte de 1824 não se concretizou e serviu como base para as futuras Constituições brasileiras. As doutrinas liberais da época priorizavam o valor comercial e dos meios de produção (BEISIEGEL, 1974; HADDAD; DI PIERRO, 2000). Entende-se que a educação não era prioridade, mas sim a necessidade de controlar a massa e lhes ensinar o suficiente apenas para saber executar suas funções laborais,

pois apenas a elite era merecedora de ter conhecimentos mais complexos (BEISIEGEL, 1974; HADDAD; DI PIERRO, 2000).

2.2 Período da Primeira República

A Primeira República e sua Constituição de 1891 apresentaram expectativas; no entanto, mantiveram os privilégios da classe nobre, posto que a Federação detinha responsabilidade sobre a educação secundária e superior. A educação básica manteve-se sob a responsabilidade das províncias e municípios, que detinham menos recursos, ficando marginalizada, e acabou servindo para os interesses das oligarquias regionais e ao coronelismo (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

A Constituição de 1891 trouxe outro fator que intensificaria a Educação de Jovens e Adultos: a exclusão do voto de adultos analfabetos. Observou-se que mesmo a Federação não tendo recursos financeiros suficientes em sua dotação orçamentária que garantisse a execução das propostas de leis, no período da Primeira República foi sancionada um número elevado de reformas educacionais (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

As reformas não apresentaram resultados satisfatórios; com isso, nas próximas três décadas seguintes houve o desenvolvimento dos processos que, após o estabelecimento da República, permitiriam que surgissem movimentos de educadores em busca de diminuir o analfabetismo, que apresentava 72% da população com mais de cinco anos de idade. Surgiu, assim, o movimento de educadores, em conjunto com população, para reivindicar o aumento do número de escolas e da qualidade do ensino (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Os renovadores da educação passam a pressionar o governo, exigindo uma maior responsabilidade por parte do Estado sobre a educação básica. Associado às pressões dos movimentos sociais nacionais, o governo acaba também sendo pressionado pela política externa, pois ele apresentava um baixo índice de escolarização comparado a outros países da América Latina.

A preocupação com a educação passa, agora, a ter uma direção mais objetiva na década de 1940. Com o avanço da indústria e do êxodo rural, a elite passa a entender que a população trabalhadora deveria ser escolarizada para o trabalho nas fábricas, então a visão do dever social e direito à educação, embasada na Constituição e leis, de que a educação pública era apenas uma instrução elementar para as crianças passa a ser também para os jovens e adultos inseridos na classe trabalhadora da época, instituindo, assim, uma obrigação da educação promover o exercício dos deveres da cidadania (BEISIEGEL, 1974; HADDAD; DI PIERRO, 2000).

2.3 Da Revolução de 1930 até o Período Vargas

A Revolução de 1930, considerada um marco para a história relacionada à educação, apresenta a mudança das relações entre o governo e seu papel no processo educacional (SILVA; MARTINS, 2012). Com isso, a Constituição de 1934 veio apresentar uma visão que reafirmava a nação e seus direitos individuais e subjetivos, demonstrando um Estado agora mais aberto para a problemática econômica, educacional e cultural (FERRAZ et al., 1984).

A Constituição Republicana proibiu os analfabetos a exercerem o voto, porém, a população, em sua maioria, não era de pessoas letradas (SILVA; MARTINS, 2012). O Plano Nacional de Educação surge como dever do Governo Federal, o qual determinava as esferas e suas competências da União sobre a educação nacional, a dos estados e municípios, evidenciando a reafirmação do direito de todos e o dever do Estado para com a educação. A Constituição de 1934 apresenta a obrigatoriedade do Ensino Primário integral e da frequência, com isso, a Educação de Jovens e Adultos também passa a ser reconhecida como um eixo diferenciado (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

O INEP – Instituto Nacional e Estudos Pedagógicos – foi criado em 1938; após isso, em 1942, instituiu-se o Fundo Nacional do Ensino Primário, porém sua regulação apenas ocorreu em 1945. O Fundo Nacional deveria incentivar a realização de programas que garantissem a ampliação da educação primária, incluindo o Ensino Supletivo para jovens e adultos, e utilizar 25% dos recursos de cada auxílio para aplicar em um plano geral de Ensino Supletivo direcionados a jovens e adultos analfabetos (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, a UNESCO passa a expor as relações internacionais e suas desigualdades. Com isso, o governo se vê pressionado, e em 1947, o SEA – Serviço de Educação de Adultos – foi instalado para coordenar o desenvolvimento dos planos anuais do Ensino Supletivo para jovens e adultos analfabetos, e esse movimento seguiu até a década de 1950. A CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – trouxe infraestrutura para os estados e municípios para o Ensino Supletivo de jovens e adultos. Posteriormente, o governo, por meio do Ministério da Educação e Cultura, introduz mais duas campanhas: em 1952, a Campanha Nacional da Educação Rural, e em 1958, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo. O governo mostrou-se sabedor das dificuldades e apresentou soluções, mesmo que as Campanhas não tenham apresentado efeitos eficientes. Os esforços do governo para tentar diminuir o índice de analfabetismo nas décadas de 1940 e 1950, com suas campanhas e demais projetos, de fato, fizeram cair os índices de analfabetismo entre pessoas com idade acima de cinco anos para 46,7% em 1960. Contudo, os índices ainda

estavam abaixo dos de países do primeiro mundo e de países latino-americanos (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

2.4 De 1960 até 1964, antes do Período Militar

Neste período existiam movimentos que buscavam criar métodos para sanar o analfabetismo, e em 1958 ocorreu o II Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro. Esse evento ainda possuía relações com o contexto da CEAA, posto que os Educadores estavam preocupados com a necessidade de aprimorar os métodos de ensino para o Ensino Supletivo para adultos e diferenciá-la da metodologia empregada na educação primária. O adulto era visto como um ser imaturo e ignorante, que deveria passar pelo mesmo processo instituído no primário, o que incentivava o preconceito contra o analfabeto e, com isso, ocorria a evasão escolar. Essa visão infantilizadora e de inferioridade gerava mais dificuldades e acarretava a evasão escolar. Esta nova forma de pensar a educação de adultos repercutiu, e no Seminário Regional, preparatório ao Congresso realizado em Recife, com a presença de Paulo Freire, foram discutidos a inserção da população na política, as mudanças dos métodos de ensino, a inserção de cursos correspondentes com a realidade existencial dos alunos e a utilização de novas técnicas para auxiliar o ensino por meio de tecnologias audiovisuais. O tema foi posteriormente debatido no II Congresso, que foi marcado como um momento de confronto entre métodos e ideias velhas e preconceitos. Observa-se que os educadores desejavam reformular os métodos e criar uma educação para adultos que suprissem suas necessidades como indivíduos, dando-lhes autonomia e autoestima que os proporcionassem a cidadania plena de direitos políticos (PAIVA, 1973; HADDAD; DI PIERRO, 2000).

A educação de adultos passou por um período bastante proveitoso, porém a situação política pela qual o país atravessava apresentava dificuldades e acabou gerando alto índice de desemprego e inflação; a população insatisfeita passou a ir para as ruas em manifestações.

2.5 No Período Militar

O começo do Regime Militar após o golpe apresentou grande repressão para os programas voltados à Educação de Jovens e Adultos. Com isso, o Programa Nacional de Alfabetização foi interrompido e desmantelado, seus dirigentes foram presos e os materiais apreendidos. A Secretaria Municipal de Natal foi ocupada, a campanha “De pé no chão” foi interrompida e suas lideranças foram presas (HADDAD; DI PIERRO, 2000). O Ensino Supletivo e a Educação de Jovens e Adultos passam a ser utilizados para doutrinação e espionagem social. A Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC), organizada e regida por evangélicos norte-americanos, passou a ser utilizada para suprir

os nichos anteriormente pertencentes aos programas e campanhas nacionais. Porém, o foco era incentivar e ampliar as bases sociais de legitimidade do regime, e tem a hipótese de ter sido utilizado como forma de espionagem dos municípios interioranos e nas periferias das cidades para obter maior controle sobre a população, agindo como instrumento de segurança interna (PAIVA, 1982; HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Após muitas críticas, em 1967 a Cruzada é finalizada e o regime cria o MOBREAL para suprir as necessidades desse nicho. O MOBREAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização - foi criado amparado na Lei 5.359, de 15 de dezembro de 1967, tinha a finalidade de diminuir a pressão internacional e criar mão de obra qualificada para a indústria brasileira. Entretanto, o MOBREAL se torna uma ferramenta do Regime para doutrinação da população e espionagem, como ocorreu no caso da Cruzada. Com a presidência do MOBREAL do economista Mario Henrique Simonsen ocorre a busca por financiamento junto à sociedade civil. Os recursos foram obtidos com a dedução voluntária para o MOBREAL de 1% do imposto de renda das empresas e com mais 24% da renda líquida da Loteria Esportiva. O MOBREAL se torna, aos poucos, mais independente do Ministério da Educação, e não há necessidade de dotação orçamentária; seus programas passam a ser paralelos aos programas da educação, atuando em duas vertentes: o Programa de Alfabetização, de 1970, e o Programa de Educação Integrada (PEI), sendo uma versão mais rápida do Primário; em seguida, houve novos programas que sofreram muitas críticas pelo gasto desproporcional e possíveis fraudes. O MOBREAL passa a ser presidido pelo engenheiro Arlindo Lopes Correia, que se tornou responsável por defender e assegurar a continuação do MOBREAL, o que não aconteceu. Mesmo ampliando os campos de trabalho para educação comunitária até a educação de crianças, não foram suficientes para mascarar os fracassos em diminuir o analfabetismo no País (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Com todas as críticas e a falta de credibilidade, o MOBREAL foi extinto em 1985, sem ter recursos financeiros para se manter, e graças à pressão política. Então surge a Fundação Educar, que incorpora os recursos e estrutura do extinto MOBREAL, e apoiava técnica e financeiramente as iniciativas dos governos estaduais, municipais e entidades civis (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001).

Em 1971, a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, Capítulo IV, institui e regulamenta o Ensino Supletivo; suas características e fundamentos aparecem posteriormente no Parecer do Conselho Federal de Educação n. 699, publicado em 28 de julho de 1972, de autoria de Valnir Chagas (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

O governo apresentou o Ensino Supletivo de forma futurista, e que sanaria o problema do analfabetismo brasileiro, de forma que supriria as necessidades da população periférica e excluída, melhorando, assim, a Educação de Jovens e Adultos, passando a dar condições de inserir no processo educacional aquelas pessoas que pararam de estudar ou não puderam estudar no período correto. A Lei Nº 5.692/71 possibilitava a flexibilidade da escolaridade, em que pessoas fora da idade correta tinham obrigatoriamente o acesso à educação flexibilizado. O método de maior eficácia que possibilitou o programa ter um baixo custo foi a educação não presencial. O Ensino Supletivo passa a ser responsabilidade do SENAI e SENAC, e sua principal intenção era garantir mão de obra profissional para a indústria e para os outros nichos que precisavam de empregados letrados. (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001).

2.6 Da Nova República até a década de 1990

Com o fim do Regime Militar, o Governo Federal passa a ser novamente civil; a Educação de Jovens e Adultos é reafirmada na Constituição de 1988, principalmente ao tratar do direito universal ao Ensino Fundamental público e gratuito, independentemente da idade, apresentada no Artigo 208 da Constituição de 1988 (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

A década de 1990 apresenta uma legislação favorável, no entanto, existe a incoerência de as leis não serem executadas. No governo de Fernando Collor de Mello, a Fundação Educar foi extinta e ocorreu a diminuição dos financiamentos direcionados para a educação. Com o Plano Collor tendo como base controlar os gastos e a inflação, houve a diminuição e cessão de alguns projetos voltados para o combate ao analfabetismo. Em seguida, o PNAC - Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania - tomou o lugar da Fundação Educar, porém não obteve êxito, não passando de intenções sem ações reais. Com o fim do Governo Collor, o PNAC foi abandonado (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 20).

Em 1996, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, a LDB - Lei de Diretrizes e Bases, Nº 9.394, foi promulgada, apresentando novidades em relação à Educação de Jovens e Adultos, reafirmando os direitos à educação gratuita e à flexibilização de cursos e exames supletivos para atender ao público da EJA e demonstrar o papel dos Governos Federal, Estadual e Municipal em relação à EJA e ao analfabetismo. A novidade da LDB 9.394 foi a diminuição das idades mínimas para aplicação dos exames supletivos, sendo fixadas em 15 anos para o Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio. A LDB apresentou a ruptura com a lei anterior ao estabelecer a equiparação entre Ensino Regular e Supletivo, unindo organicamente a EJA ao Ensino Básico Comum (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Ocorreu o II Congresso Nacional de Educação, seguindo a Constituição e a LDB. Todas as demandas sugeridas por entidades civis, organizações estudantis, sindicatos e educadores foram convertidas em um Projeto de Lei, o PNE – Plano Nacional de Educação. Em 1995, com a reforma da educação, criou-se o FUNDEF; esta reforma buscava o controle dos gastos e a descentralização dos recursos destinados à educação, de forma que houvesse uma redistribuição desses gastos públicos, focando principalmente no Ensino Fundamental, o que, em seguida, passou a ser novamente de domínio dos municípios, enquanto o Ensino Secundário ou Médio, dos estados, e o Ensino Superior sob a responsabilidade do Governo Federal (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

A nova redação dada ao Artigo 60 das Disposições Transitórias da Constituição criou, em cada um dos estados, o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), um mecanismo engenhoso pelo qual a maior parte dos recursos públicos vinculados à educação foi reunida em cada unidade federada em um Fundo contábil, posteriormente redistribuído entre as esferas de Governo Estadual e Municipal, proporcionalmente às matrículas registradas no Ensino Fundamental regular nas respectivas redes de ensino. Nesse novo arranjo do regime de colaboração entre as esferas de governo, a União deveria cumprir a função supletiva e redistributiva, complementando os Fundos daqueles estados cuja arrecadação não assegurava o valor mínimo por aluno ao ano, fixado em decreto presidencial anualmente com base na previsão da receita e das matrículas. A lei obrigou estados e municípios a implementar planos de carreira para o magistério, aplicar pelo menos 60% dos recursos do Fundo na remuneração dos docentes em efetivo exercício e na habilitação de professores leigos, além de instituir conselhos de controle e acompanhamento, nos quais têm assento autoridades educacionais, representantes das famílias e dos professores (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 25)

A década de 1990 tem o destaque de três programas nacionais direcionados à EJA, idealizados pelo Ministério da Educação, para contribuir com a diminuição do analfabetismo nas áreas periféricas e interioranas do país. O PAS - Programa Alfabetização Solidária, de 1996, coordenado pelo Conselho da Comunidade Solidária, que era vinculado diretamente à Presidência da República para ações de combate à pobreza. O PAS tinha por objetivo a diminuição da desigualdade social entre as regiões brasileiras e a erradicação do analfabetismo antes do final do século XX (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

O PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – foi o segundo programa apresentado pelo governo; em contrapartida, ele era gerido por entidades sem vínculos governamentais, sendo um programa articulado pelo CRUB – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras – em consonância com o MST

(Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra). O PRONERA possibilitou que os programas direcionados à EJA fossem aplicados nas regiões mais interioranas do país, juntamente com as ações governamentais da reforma agrária. O programa era executado em conjunto com as universidades públicas e privadas, que disponibilizavam alunos para ministrar os cursos com duração de um ano. O PRONERA era coordenado pelo INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, vinculado então ao MEPF - Ministério Extraordinário da Política Fundiária (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

O PLANFOR - Plano Nacional de Formação do Trabalhador, que tem o objetivo de qualificar profissionalmente a população inserida no eixo da EJA, foi coordenado pela SEFOR/MT - Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho. O Programa atuava como um complemento à EJA sem substituir a educação básica. Entre o período de 1996 a 1998, 60% dos trabalhadores dos cinco milhões inseridos no PLANFOR tiveram acesso a cursos profissionalizantes em habilidades básicas, porém, o nível baixo de escolaridade dos participantes era uma barreira para que o Programa atuasse com mais eficácia (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

No governo do presidente Fernando Henrique Cardoso ocorreram poucas ações que apresentassem uma melhoria satisfatória na Educação de Jovens e Adultos. Porém, nos governos municipais do PT - Partido dos Trabalhadores - foram apresentadas ações que, de forma participativa, tendo base o modelo de Paulo Freire, o MOVA - Movimento da Alfabetização, ganharam visibilidade nacional e passaram a ser base para outras administrações municipais. Com isso, o MOVA se tornou uma rede de articulação nacional de educandos e educadores. (HADDAD, 2009).

2.7 Governo Lula

No período do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva foram apresentadas condições que incentivaram a interação maior entre a EJA e o Governo Federal, mesmo que no primeiro mandato (2003 a 2006) poucas ações tenham de fato ocorrido, posto que, neste momento, a prioridade era estabilizar a economia. A superação do analfabetismo encontra barreira nas políticas tradicionais, tendo pouca eficiência. A EJA passa novamente a ser reafirmada e suas políticas retornam para o Ministério da Educação (HADDAD, 2009).

Em seu segundo mandato (2007 a 2010), o Programa Brasil Alfabetizado aos poucos deixou de financiar as entidades da sociedade civil e se dedicou exclusivamente às entidades governamentais com objetivos de erradicar o analfabetismo. As primeiras etapas do Ensino Fundamental inseridas na EJA foram municipalizadas, o que era condizente com a Constituição e LDB, para que os estados fossem responsáveis com

as próximas etapas do programa (HADDAD, 2009). De fato, isso aconteceu, pois em 2006, os municípios ficaram responsáveis por 80% das matrículas de jovens e adultos, os estados, com 54% para o segundo segmento do Ensino Fundamental presencial, e com 88,2% das matrículas no Ensino Médio (DI PIERRO; VÓVIO; ANDRADE, 2008; HADDAD, 2009).

No Governo Lula existiram diversos programas e ações governamentais, porém houve dificuldades financeiras que não suportavam criar programas com duração mais longa, o que dava margem à criação de programas com curta duração e com monitoria de leigos em parcerias com entidades da sociedade civil (HADDAD, 2009, p. 16). O Governo Lula, por se tratar de um governo mais direcionado às necessidades sociais, foi aquele em que se pôde notar o estreitamento entre o governo e a população, incluindo a Educação de Jovens e Adultos e o Programa Brasil Alfabetizado. Assim, houve uma preocupação com a população analfabeta e a criação de mecanismos para unificar a educação e tornar o Ensino Fundamental, de fato, universal.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação de Jovens e Adultos nos períodos Colonial e Imperial pareceu ter sido posta de lado. Apenas quando a Constituição proibiu os analfabetos de votarem houve um incentivo político para iniciar programas com o objetivo de diminuir o alto índice de analfabetismo brasileiro.

Observa-se que no período dos anos 1960, anteriores ao golpe militar, existiram movimentos sociais que buscavam atualizar a EJA para que este ensino proporcionasse autoestima aos alunos e modificasse a base da metodologia que acabava por infantilizar e distanciar os educandos. Porém, com o golpe militar, a EJA passa por uma brusca atenuação. Posteriormente, apenas por reação à pressão política nacional e internacional, o Governo Militar cria mecanismos para suprir essa necessidade, gerando o MOBRAL, que passou a ser utilizado para outros protocolos e segurança nacional, como, por exemplo, doutrinação política e espionagem dos civis.

Em seguida, outros programas surgiram com a redemocratização da política brasileira; no governo de Collor de Mello, a educação passa novamente por limitações. O Plano Collor diminuiu o financiamento e extinguiu vários programas e as secretarias do Ministério da Educação; com o intuito de diminuir os gastos públicos e controlar a inflação, cria-se o PNAC que, juntamente com o governo Collor, foi desacreditado e abandonado.

No governo do presidente Fernando Henrique Cardoso foi sancionada a LDB, com poucas modificações, na qual foram reafirmados os direitos à gratuidade e obri-

gatoriedade da educação fundamental e os deveres dos governos Federal, Estadual e Municipal sobre a educação fundamental, secundária e superior, em que a educação de jovens e adultos passa a ter cursos e exames supletivos. O governo FHC também cria o FUNDEF.

No período do Governo Lula houve o Programa Brasil Alfabetizado, e neste mesmo período estreitaram-se relações com as entidades civis e os programas governamentais de ensino da EJA, mesmo tendo sido afetados por dificuldades financeiras e poucos recursos para o investimento em programas de longa duração foram priorizados.

A história da EJA apresenta momentos com investimentos e reafirmação de direitos com novas políticas públicas integradoras; porém, nesse decorrer, a História do Brasil também apresenta momentos em que as políticas públicas que deveriam ser direcionadas à EJA não saíram do papel, e quando foram aplicadas, os resultados não supriram as metas e as expectativas.

REFERÊNCIAS

- BEISEGEL, Celso Rui. **Estado e educação popular**. São Paulo: Pioneira. 1974, 43p.
- _____. **Questões da atualidade na educação popular: ensino fundamental de jovens e adultos ou pouco escolarizados**. São Paulo: FEUSP. 1999.
- BEZERRA, Giovani Ferreira; SANTANA, Maria Silvia Rosa. A educação de jovens e adultos: notas históricas e proposições críticas. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 2, n. 5, p. 93-103, 2011. ISSN 2177-7691.
- BRASIL. **CONSTITUIÇÃO**: República Federativa do Brasil: Brasília. S. ed. 1988. 138, 141p.
- DI PIERRO, M.C., **As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil do período 1985/1999**. Tese de Doutorado em Educação. PUC- SP, 2000, 314p.
- _____; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, v. 21, n. 55, p. 58-77, 2001.
- _____; VÓVIO, Claudia; ANDRADE, Eliane Ribeiro. **Alfabetização de jovens e adultos: lições da prática**. Brasília: UNESCO, p. 40-41 2008.
- FERRAZ, Esther de Figueiredo; REALE, Miguel et al. **Educação e cultura na Constituição Brasileira**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 65, n. 151, p. 654-684, 1984.
- HADDAD, Sérgio. **A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFINTEA VI Ação Educativa**, São Paulo Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 41 maio/ago. 2009. 16p.

_____; Di PIERRO, M, C. **Escolarização de jovens e adultos**, n. 14, p. 108-130, maio/jun./jul./ago. 2000.

IBGE. Aspectos complementares da educação de jovens e adultos, baseado nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Brasília, 2016.

IBGE. Contagem da população: 1996. Brasília: IBGE, 1997.

MOLL, J. **Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender**. Porto Alegre: Mediação, 1996. 195p.

PAIVA, V.P. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola. 1973, p. 209.

SILVA, Gisele Serrano da; MARTINS, Maria Sara Abdalla. Educação de jovens e adultos (EJA): a luta pelo desenvolvimento da cidadania. **Nucleus**, v. 9, n. 1, abr. 2012, 10p.



CAPÍTULO 10

O “BULLYING” CONTRA OS EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA, AUDITIVA E VISUAL NA UNIDADE INTEGRADA FRANCISCO PEDRO MONROE CONCEIÇÃO

*BULLYING AGAINST EDUCATIONAL PEOPLE
WITH PHYSICAL, HEARING AND VISUAL
DISABILITIES IN THE INTEGRATED UNIT
FRANCISCO PEDRO MONROE CONCEIÇÃO*

*Sônia Cristina Sampaio Costa Aguiar¹
Eni Lopes da Silva Carvalho²
Bruno Nunes Costa³
Breno Nunes Costa⁴
Maria Clara Rodrigues Pereira⁵
Flavia Nancy Matias Vilar⁶
Ilka do Amparo Sousa Reis⁷
Ilmaria Castro Sousa⁸*

DOI: 10.46898/rfb.9786558891192.10

1 Unidade Integrada Francisco Pedro Monroe Conceição. <https://orcid.org/0000-0002-4015-5184>. E-mail: soniacristina1512@hotmail.com

2 UEMA - polo Humberto de Campos - <https://orcid.org/0000-0001-8132-846X>. E-mail: eni.scarvalho@gmail.com

3 IFMA - Campus Barreirinhas. <https://orcid.org/0000-0002-2228-7044>. E-mail: brunonunes.bhs@gmail.com

4 IFMA - Campus Barreirinhas. <https://orcid.org/0000-0003-0536-9037>. E-mail: brenonunescosta3@gmail.com

5 IFMA - Campus Barreirinhas. <https://orcid.org/0000-0001-6293-187X>. E-mail: clrp94131@gmail.com

6 IFMA - Campus Barreirinhas. <https://orcid.org/0000-0002-2362-8090>. E-mail: nancy.trilhas@gmail.com

7 IFMA - Campus Barreirinhas. <https://orcid.org/0000-0002-2833-9992>. E-mail: ilkadoamparo@gmail.com

8 IFMA - Campus Barreirinhas. <https://orcid.org/0000-0001-6804-0795>. Email: ilmariac2@gmail.com

RESUMO

A educação inclusiva pode ser pensada atualmente como um processo que vise combater os preconceitos, limitações e exclusões que já existiram e existem em meio ao processo educacional dos indivíduos com deficiência. O objetivo geral desta pesquisa é compreender o “bullying” sofrido pelos educandos com deficiência física, auditiva e visual na escola municipal Unidade Integrada Francisco Pedro Monroe Conceição, localizada no bairro da Cidade Nova, no município de Barreirinhas/MA, que oferta a Educação Infantil (EI) e Ensino Fundamental (EF). Quanto aos procedimentos metodológicos, a estratégia consistiu em um trabalho de leitura analítica e hermenêutica de artigos que tratassem sobre a temática “bullying” na escola contra pessoas com deficiência; aplicação de questionários com a gestão da Instituição de Ensino e com os alunos com deficiência física, auditiva e visual (optou-se por aplicar os questionários com os discentes do EF); e tabulação das informações oriundas deste estudo. Com a pesquisa constatou-se que os discentes com deficiência não sofrem e nunca sofreram violência no Colégio supramencionado, visto que este possui um corpo discentes consciente de que as pessoas com deficiências (PsCDs) devem ser tratadas com respeito e dignidade não importando quais sejam as suas limitações. Assim, entende-se que é necessário sempre haver investigações sobre a temática supra referida, pois assim, se poderá saber se a perspectiva da Educação Inclusiva está encontrando espaços nos Centros de Ensino do Brasil.

Palavras-chave: “Bullying”; Ensino Fundamental; Pessoas com deficiência.

ABSTRACT

Inclusive education can now be thought of as a process aimed at countering the preconceptions, limitations, and exclusions that have already existed and exist in the midst of the educational process of individuals with disabilities. The general objective of this research is to understand the bullying suffered by students with physical, hearing and visual impairment at the Francisco Pedro Monroe Conceição Integrated School, located in the neighborhood of Cidade Nova, in the municipality of Barreirinhas / MA, which offers Early Childhood Education (EI) and Elementary School (EF). As for the methodological procedures, the strategy consisted in analytical and hermeneutical reading of articles that dealt with the theme “bullying” in the school against people with disabilities; application of questionnaires with the management of the Teaching Institution and with the students with physical, auditory and visual deficiency (we chose to apply the questionnaires with the students of the EF); and tabulation of information from this study. The research found that disabled students do not suffer and never suffered violence in the above mentioned College, since it has a student

body aware that people with disabilities (PSDDs) should be treated with respect and dignity no matter what the limitations. Thus, it is understood that there is always need to be research on the above mentioned topic, because, thus, it will be possible to know if the perspective of Inclusive Education is finding spaces in the Centers of Education of Brazil.

Keywords: “Bullying”; Elementary School; Disabled people.

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva pode ser pensada atualmente como um processo que vise combater os preconceitos, limitações e exclusões que já existiram e existem em meio ao processo educacional dos indivíduos com deficiência.

Na nação brasileira, a educação inclusiva passou a ser reconhecida e valorizada já no período do Império, onde foram criadas duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, o Instituto Benjamin Constant-IBC e o Instituto dos Surdos Mudos deu-se em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdo-INES, ambos no Rio de Janeiro.

Dentro da perspectiva de uma escola inclusiva, tem-se, ainda, muitos obstáculos a serem vencidos, como é o caso do “bullying”, que é um tipo de violência que pode ser entendido como a ação cometida de forma tirana, através de violências física ou psicológica, tendo por intuito amedrontar, constranger, intimidar e humilhar uma pessoa vista como fraca.

Esse tipo de violência no ambiente escolar, são considerados extremamente sérios, principalmente, quando se trata de crianças e adolescentes com deficiências, tendo em vista a vulnerabilidade que estes estão expostos.

Como consequência desse tipo de violência, estão a depressão, isolamento social e baixa autoestima, isto é, esse tipo de agressão sistemática faz com que muitos educandos, em especial, os com deficiências achem no ambiente escolar os algozes das suas vidas, o que faz que a escola se torne um ambiente traumático e repugnante para estes.

Outra sequela provocada pelo “bullying” é o suicídio, que, infelizmente, tem sido a porta de escape para muitos discentes com deficiência que sofrem esse tipo de violências em suas escolas. Isso é muito preocupante, visto que os alunos devem se sentir respeitados pelos seus colegas de escolas, pois o respeito ao diferente deve fazer parte da consciência de cada estudante que frequentam as escolas que têm a presença das pessoas com deficiências.

Por isso, levanta-se a seguinte indagação: será que os discentes da Escola Municipal Unidade Integrada Francisco Pedro Monroe Conceição estão sofrendo algum tipo de “bullying” na escola em questão? Eis aí a pergunta que estimula esta pesquisa.

Para essa problemática pode fazer as seguintes afirmações: I – os alunos com necessidades específicas sofrem, mesmo que mínima, algum tipo de violência que pode ser considerado como “bullying”; II – A Instituição de Ensino não está preparada para receber os educandos com necessidades especiais.

Isto posto, esta investigação tem por objetivo compreender o “bullying” sofrido pelos educandos com deficiência física, auditiva e visual na escola municipal Unidade Integrada Francisco Pedro Monroe Conceição, localizada no bairro da Cidade Nova, no município de Barreirinhas/MA.

A presente pesquisa se faz relevante, uma que, em frente a vários casos de violências contra as pessoas com deficiências no Brasil e no mundo, os resultados desta investigação auxiliarão o mundo estudantil a ter uma noção sobre como anda o dia-a-dia das pessoas com necessidades físicas, auditivas e visuais nas escolas públicas brasileiras, bem como servirão de norte para a elaboração de mecanismos para o combater aos casos de violências à comunidade da Educação Especial.

2 METODOLOGIA

A pesquisa realizada é de natureza básica, em que se optou por metodologias de abordagens qualitativa (descritivo-exploratória) e quantitativa, tanto na coleta e análise dos dados quanto em sua apresentação, por entender que assim se poderá traçar um itinerário para alcance dos objetivos formulados nesta pesquisa.

Segundo Gil (2008), a pesquisa quantitativa lida com aquilo que se pode quantificar, ou seja, é tudo aquilo que pode ser convertido em uma representação de porcentagem, seja gráfico ou tabela. No que concerne a pesquisa qualitativa, o autor afirma que o fenômeno estudado será investigado através de entrevistas, observações, narrativas ou documentos.

No que diz respeito aos objetivos, esta investigação é caracterizada como exploratória. Convém destacar que um estudo de caráter exploratório tem como objetivo instigar questionamentos e não encontrar conclusões; revelar perspectivas; familiarizar-se com o fato; permitir a identificação de problemas para estudos posteriores (CERVO, BERVIAN e DA SILVA, 2010).

Esta é uma pesquisa que trata sobre um problema social, mas que será trabalhado a partir de uma perspectiva sócio educacional.

A investigação concentrou-se na Unidade Integrada Francisco Pedro Monroe Conceição, que é uma escola pública municipal da Cidade de Barreirinhas. Esta Instituição de Ensino (IES) recebeu este nome em homenagem ao antigo prefeito, hoje falecido, Francisco Pedro Monroe Conceição, conhecido com Chico Pedro que geriu a cidade supra referida na década de 90.

Atualmente, a IES supramencionada oferta a Educação Infantil e op Educação Fundamental, e tem como gestora geral a professora Milma Pereira Araújo, que exerce a função deste 2017.

No que tange ao processo metodológico aplicado para o desenvolvimento deste trabalho, seguiu-se as seguintes etapas:

No primeiro momento, pesquisou-se na internet artigos que tratassem sobre o “bullyng” contra os educandos com deficiência nas escolas brasileiras.

Outrossim, elaborou-se os questionários para serem entregues aos discentes com deficiência física, auditiva e visual , bem como à Direção Geral da escola alvo desta pesquisa. Esses questionários eram constituídos de perguntas abertas e fechadas.

Após elaborar os questionários, estes foram aplicados a 4 (quatro) estudantes com deficiências (sendo 2 (dois) com deficiência auditiva, uma com deficiência física e uma com deficiência visual) e à Gestora Geral do Colégio, a fim de que estes respondessem perguntas sobre o seu perfil (somente os educandos com deficiência física, auditiva e visual responderam indagações dessa natureza), o “bullyng” sofrido na escola (responderam indagações desse tipo, tanto os alunos como a Gestora) e ações que a Instituição de Ensino (IES) desenvolvem para combater tal problemática na IES (somente a Gestão da Escola respondeu perguntas dessa espécie).

Depois de serem respondidos, os questionários foram reunidos para as análises dos dados obtidos na pesquisa.

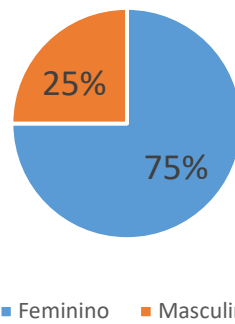
Por fim, tabulou-se todas as informações obtidas e escreveu-se este artigo.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados apresentados aqui são oriundos da aplicação de dois questionários, sendo um respondido por 4 educandos com necessidades específicas e um pela Diretora Geral da escola alvo desta investigação.

Entrevistou-se 4 (quatro) alunos com deficiência, dentre os quais 75% eram do sexo feminino e 25% do sexo masculino.

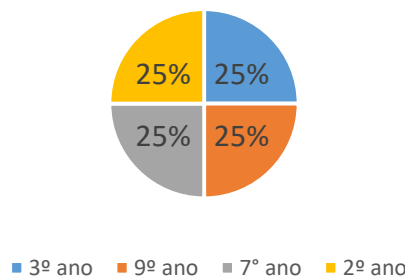
Gráfico 1 - Sexo dos alunos entrevistados



Fonte: Autores do artigo, 2021.

100% dos educandos entrevistados disseram que cursam o Ensino Fundamental, todavia cada um em anos distintos, isto é, 25% estão no 3º ano, 25% frequentam o 9º ano, 25% estudam no 7º ano e 25% no 2º ano.

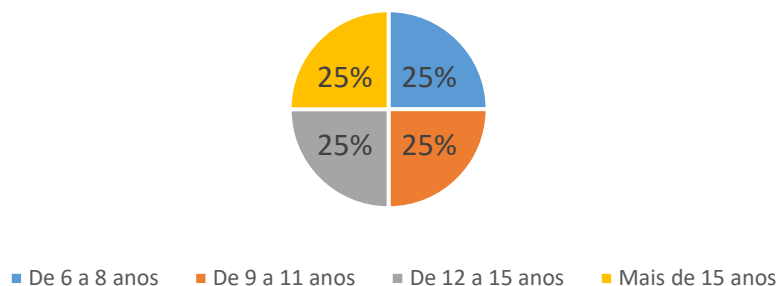
Gráfico 2 - Anos do Ensino Fundamental que cada aluno está cursando



Fonte: Autores do artigo, 2021.

Dos estudantes entrevistados, 25% disseram que tinham a idade entre 6 a 8 anos, 25% de 9 a 11 anos, 25% de 12 a 15 anos e 25% declararam que tinham de 15 anos de idade.

Gráfico 3 - Idade dos alunos entrevistados

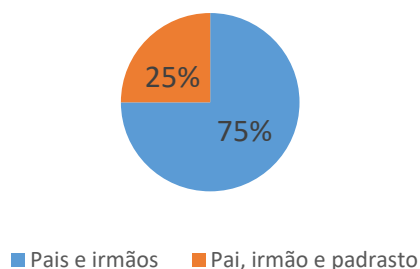


Fonte: Autores do artigo, 2021.

Dos alunos entrevistados, 100% dos alunos afirmaram que residem em casa própria.

Dentre os educandos entrevistados, 75% verbalizaram que moram com seus pais e 25% disseram que moram com a mãe, um irmão e o padrasto.

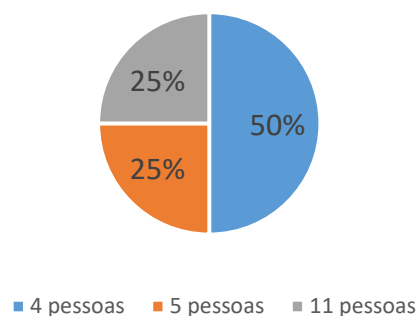
Gráfico 5 - Quadro familiar dos alunos entrevistados



Fonte: Autores do artigo, 2021.

Quando questionados os discentes sobre com quantas pessoas moram em sua casa com eles, 50% afirmaram residirem com 4 (quatro) pessoas, 25% com 5 (cinco) pessoas e 25% com 11 (onze) pessoas.

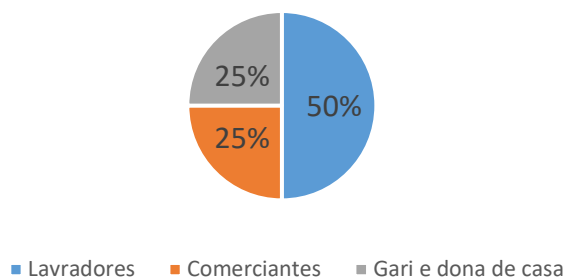
Gráfico 6 - Quantidade de pessoas que moram com os alunos questionados



Fonte: Autores do artigo, 2021.

Ao serem questionados sobre quais são as profissões que seus pais exercem, 50% disseram que os genitores são lavradores, 25% comerciantes e 25% reverberou que o pai é Gari e a mãe dona de casa.

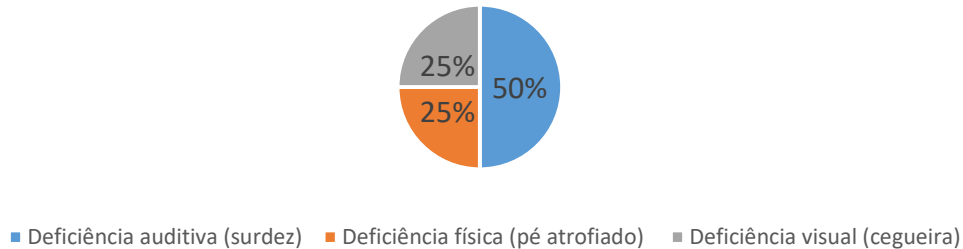
Gráfico 7 - Profissões dos pais dos alunos entrevistados



Fonte: Autores do artigo, 2021.

Os estudantes foram questionados sobre quais deficiências eles têm, 50% afirmaram que têm deficiência auditiva (surdez), 25% deficiência física (um dos pés é atrofiado) e 25% verbalizaram que tinham deficiência visual (cegueira).

Gráfico 8 - Tipos de deficiências que os alunos entrevistados têm



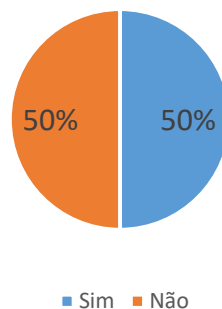
Fonte: Autores do artigo, 2021.

Perguntou-se aos discentes, em que tipo de escola eles cursaram os/as anos/séries anteriores, estes, em sua totalidade, responderam que foi em escola pública.

Indagou-se os alunos se eles já haviam ficado reprovados nos anos anteriores, 100% disseram afirmaram que nunca ficaram retidos em séries passadas.

Ao perguntar aos estudantes se eles frequentam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) da escola alvo desta pesquisa, 50% afirmaram que “sim”, e 50% responderam que “não”.

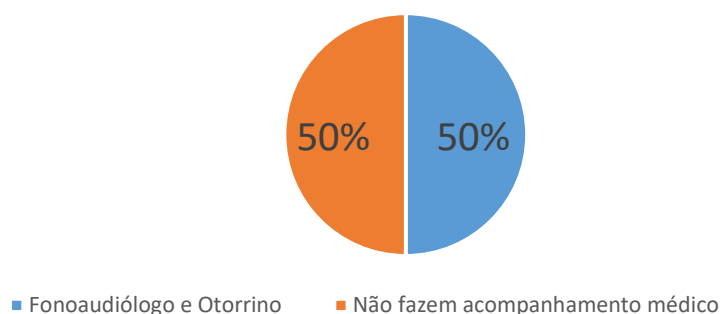
Gráfico 9 - Resposta dos alunos à pergunta “Você frequenta o AEE da sua escola?”



Fonte: Autores do artigo, 2021.

Os alunos foram indagados se eles fazem algum tipo de tratamento médico. 50% disse que faz acompanhamento com fonoaudiólogo e otorrino, todavia, 50% afirmou que não faz nenhum tipo de acompanhamento com profissionais da saúde.

Gráfico 10 - Resposta dos alunos à pergunta “Você faz algum tipo de acompanhamento médico?”



Fonte: Autores do artigo, 2021.

Perguntou-se aos discentes, o que eles entendem sobre “bullying”. As respostas foram as mais variadas, conforme mostra o quadro a seguir:

Quadro 1 - Respostas dos discentes para a pergunta “Você sabe o que é ‘bullyng’?”

Você sabe o que é “bullyng”?	
	<p>“Sim, é a prática violenta e repetitiva de forma intencional realizada contra uma pessoa podendo causar sérios danos físicos e psicológicos.” (Aluno com deficiência auditiva, 2º ano do Ensino Fundamental).</p> <p>“Sim, é uma falta de respeito ao próximo. É uma situação constrangedora com o outro, e que, muitas das vezes, se dar no âmbito escola.” (Aluno com surdez, 3º ano do Ensino Fundamental).</p> <p>“Sim, é quando você sofre apelidos, os quais não te agradam, e isso, faz com que a pessoa que sofre esse tipo de agressão, se sinta com a autoestima diminuída, e como consequência, o agredido se isola da sociedade.” (Aluna com deficiência visual, 7º ano do Ensino Fundamental).</p> <p>“Sim, é quando uma pessoa ou grupo faz uma agressão contra às pessoas que têm deficiências, e falam palavras que machucam.” (Aluna com deficiência física, 9º ano do Ensino Fundamental).</p>

Fonte: Autores do artigo, 2021.

Indagou-se os estudantes, se eles sofrem ou já sofreram “bullyng” na escola. 100% afirmou que não sofrem e nem sofreram nenhum tipo de agressão verbal, física ou psicológicas pelo fato de terem deficiências.

Fez-se as seguintes indagações para os discentes: “Você já relatou o ‘bullyng’ sofrido por você aos professores, à coordenação ou à direção da escola?”; “Você se sente inferior aos estudantes que praticam ‘bullyng’ contra vocês?”; “Você já precisou buscar atendimento psicológico pelo fato de sofrer ‘bullyng’ na escola?”; Na sua concepção, o que poderia ser feito para evitar o ‘bullyng’ contra você?”. Ambas as perguntas não foram respondidas pelos alunos, visto que esses não sofreram, nem sofrem, “bullyng” na instituição de ensino que estudam.

No que diz respeito às respostas do questionário entregue à gestão da escola Francisco Pedro, esta respondeu que a direção nunca ficou sabendo que de alguma agressão física, verbal ou psicológica contra os educandos com deficiência física, auditiva ou visual.

No que tange à resposta à pergunta “Você considera essa situação (caso houve ‘bullyng’ contra os alunos com deficiências) grave para esta Instituição de Ensino (IES), tendo em vista que a escola é um lugar da diversidade humana?”, a diretora não respondeu, uma vez que nunca foi relatado caso de “bullyng” contra os estudantes que têm as deficiências acima citadas.

Questionou-se, também, a gestão do colégio se ela considerava a IES (considerando corpo docente, técnico administrativo e alunos) preparados para atender as pessoas com deficiência física, auditiva e visual, a mesma disse que sim, pois o Centro de Ensino é um local que sempre presou pela tolerância e respeito às pessoas com deficiências.

Ainda, indagou-se a direção se ela considerava projeto e campanhas de combate ao “bullyng” contra as pessoas com deficiência importantes para a Rede de Ensino, esta, por sua vez, respondeu que sim, visto que “nem todas as pessoas estão aptas a conviver com as diferenças, cabendo às pessoas capacitadas repassar as informações necessárias, à sociedade, para que esta saiba lidar e conviver socialmente com as pessoas com deficiências; portanto, projetos e campanhas se tornam as melhores formas de combate ao ‘bullyng’.”

Por fim, foi perguntado à gestão se a escola Francisco Pedro tem feito para combater o “bullyng” contra os estudantes com deficiência, esta disse que realiza palestras sobre o tema, mesmo não havendo registros de violência contra os alunos com deficiências.

O perfil dos estudantes da escola alvo desta pesquisa mostrou o que é sabido pelos brasileiros; de que a maioria dos discentes matriculados em escola pública são de baixa renda, e por isso, esses alunos, geralmente, passam por algumas vulnerabilidades sociais, em especial, os lecionados com deficiências (CALEJON, 2017).

Segundo Calejon (2017), a vulnerabilidade social afeta diretamente no desempenho escolar dos educandos, uma vez que o contexto em que os estudantes estão inseridos proporcionam a estes uma aquisição de conhecimentos satisfatórios ou não.

Os educandos entrevistados possuem deficiências diversas, o que aumenta ainda mais a responsabilidade da escola com relação a estes alunos, pois cada um possui uma necessidade especial escolar específica, isto é, existe uma heterogeneidade de deficiências em um mesmo ambiente escola.

Isso é muito bom, pois de acordo com Pereira e Bahia (2011), se os demais alunos conviverem com a diversidade humana, estes aprenderão ser mais tolerantes e democráticos, a ponto de se construir uma nova sociedade sem discriminações e preconceitos.

Como foi relatado pelos discentes, estes nunca foram reprovados nas séries anteriores, o que demonstra que os educandos com deficiências cumprem o seu papel de serem cidadãos que não olham para suas limitações, mas que fazem delas, palco de sucesso, a fim de demonstrarem que as pessoas com deficiências têm capacidade de crescer e prosperar na intelectualmente (DUMONT, 2014).

Todavia, por mais que os discentes com deficiências não tenham sido reprovados anteriormente, 50% destes não frequentam o Atendimento Educacional Especializados (AEE), onde poderia desenvolver suas capacidades intelectuais com pessoas capacitadas e especializadas (BRASIL, 2011).

Batista (2013) escreve que isso acontece, pois muitas das vezes os alunos enxergam o AEE como um local onde só os “incapazes” tenham assistência.

Essa perspectiva dos alunos é equivocada, visto que o Atendimento Especializado visa trabalhar em cima das limitações das pessoas com deficiências (PsCDs), a fim de que estes possam, juntamente com profissionais capacitados, eliminar barreiras que ainda impedem um processo de ensino e aprendizagem mais efetivos (ARANHA, 2015).

Outro ponto preocupante, é a afirmação de 50% dos estudantes com deficiência dizerem que não fazem nenhum tipo de acompanhamento, mesmo que isso seja essencial para todas as PsCDs (BITTENCOURT, 2015).

Os educandos deram respostas muito pertinentes sobre o que eles entendem por “bullying”, isso demonstra que os mesmos têm noção do que é esse tipo de violência que é tão corriqueiro em todos os espaços públicos, e que a cada dia vem de disseminando na sociedade contemporânea (BRUZZI, 2014).

Os discentes também afirmaram que não sofreram e nem sofrem violência verbal, física e psicológica na escola Francisco Pedro Monroe Conceição, o que é muito bom, posto que se nota que a Instituição de Ensino é frequentada por alunos tolerantes e democráticos que sabem conviver com as pessoas diferentes (AMARAL, 2012).

Isso cultura de tolerância que se tem na escola acima citada é comprovada nas demais perguntas, que, como os estudantes com deficiências físicas, auditiva e visual não sofrem “bullyng” na IES, estas ficaram em branco, ou seja, não haviam sentido para responder as tais indagações.

Corroborando com as afirmações dos educandos entrevistados, a Gestão da escola foi bem categórica ao dizer que nunca foi relatado caso de “bullyng” contra os alunos com deficiências, porquanto o Colégio sempre louvor e exaltou o respeito e a convivência com as pessoas com deficiências; a ponto do corpo de servidores e estudantil serem conscientes de que os lecionandos com deficiências são pessoas que devem ser tratadas com respeito e dignidade.

Segundo os escritos Bereta (2014), essa cultura de tolerância que existe no Centro de Ensino estudado se dá pelo fato dos discentes sem deficiências terem contanto semanal com os educados com deficiências, o que faz como que os estudantes que não têm deficiência tenham um tratamento de igualdade com os lecionandos com deficiência física, auditiva e visual.

A escola, também, realiza eventos que tratam de assunto relacionados sobre o respeito aos alunos com deficiências, mesmo não havendo denúncias de violências contra estes.

Ações que sensibilizem os a comunidade escolar, de acordo com as perspectivas de Mantoan, Teixeira e Machado (2010), contribui significativamente, para que a cultura de respeito à diversidade na escola seja uma coisa real e consolidada nas escolas públicas brasileiras.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fazer esta pesquisa foi de extrema importância para saber se os educados com deficiência física, auditiva e visual estavam sofrendo “bullyng” na escola Francisco Pedro Monroe Conceição.

Os resultados mostram que os discentes com deficiência não sofrem e nunca sofreram violência no Colégio supramencionado, visto que este possui um corpo discentes consciente de que as pessoas com deficiências (PsCDs) devem ser tratadas com respeito e dignidade não importando quais sejam suas limitações.

Essa cultura de tolerância que há na Instituição de Ensino (IES) referida é solidificada com as ações da direção da escola, que, por sua vez, sempre buscar desenvolver palestras sobre o respeito às PsCDS, o que faz com que os alunos sem deficiências considerem o próximo com seu amigo e companheiro de escola.

A tolerância com a pessoa diferente na escola em questão é uma coisa louvável, uma vez que permite a convivência pacífica entre todos os estudantes dela. Esse respeito pelos educandos com necessidades específicas na IES construirá uma sociedade que tanto se almeja há tempos, isto é, uma sociedade livre, justa e igualitária.

Os resultados apresentados neste artigo auxiliarão outros pesquisadores da área da Educação Especial a entender se a violência citada acima ainda é corriqueira na IES, e que tipo de ações podem ser feitas para combater essa problemática na Rede Educacional Brasileira.

Este estudo servirá, ainda, para futuros estudos no meio acadêmico, como por exemplo, compreender o fenômeno do “bullyng” na perspectiva mais abrangente na Rede Municipal de Ensino, onde se poderá pesquisar em outras escolas da cidade de Barreirinhas (MA) tal temática.

Por isso, é necessário que sempre haja investigações sobre a temática “bullyng’ contra as pessoas com deficiências nas escolas públicas do país”, pois assim, se poderá saber se a perspectiva da Educação Inclusiva está encontrando espaços nos Centros de Ensino do Brasil.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada. **Tornar a educação inclusiva**, v. 1, p. 11-24, 2009.

AMARAL, Aurélio. **Diversidade se aprende na escola**. [S. l.], 2012. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1895/diversidade-se-aprende-na-escola>>. Acesso em: 30 jan. 2019.

ARANHA, Sônia. **O que é Atendimento Educacional Especializado (AEE)?**. [S. l.], 2015. Disponível em: <<http://www.soniaranja.com.br/o-que-e-atendimento-educacional-especializado-ae/>>. Acesso em: 31 jan. 2019.

BARROS, Paulo Cesar; CARVALHO, João Eloir; PEREIRA, Beatriz Oliveira. **Um estudo sobre o bullying no contexto escolar**. 2009.

BATISTA, Camila Pavaneti. A percepção dos alunos com deficiência sobre a inclusão escolar: o que revelam as pesquisas. **VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Anais.**: São Carlos, 2013.

BERETA, Mônica Silveira; VIANA, Patrícia Beatriz de Macedo. Os benefícios da inclusão de alunos com deficiência em escolas regulares. **REVISTA DE PÓS-GRADUAÇÃO: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS-ISSN**, v. 2358, n. 2774, p. 115-129, 2014.

BITTENCOURT, Claudia. **Atendimento no SUS às pessoas com deficiência física**. [S. l.], 2015. Disponível em: <<https://www.unasus.gov.br/noticia/atendimento-no-sus-pessoas-com-deficiencia-fisica>>. Acesso em: 30 jan. 2019.

[BRASIL, Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 - Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, 2011.](#)

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Projeto Escola Viva: Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola-Alunos com necessidades educacionais especiais**, Brasília: MEC/SEESP, 2000, vol. 6.

BRUZZI, Taty. **O que é o bullying, onde ocorre, alguns casos e seus efeitos colaterais**. [S. l.], 2014. Disponível em: <<https://natelinha.uol.com.br/sem-canal/2014/12/18/o-que-e-o-bullying-onde-ocorre-alguns-casos-e-seus-efeitos-colaterais-83560.php>>. Acesso em: 30 jan. 2019.

CALEJON, Laura Marisa Carnielo. Desempenho escolar e vulnerabilidade social. **Revista Exitus**, v. 1, n. 1, p. 146-164, 2017.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; DA SILVA, R. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

DUMONT, Patrícia Santos. **Pessoas com limitações enfrentam barreiras e provam a cada dia que são capazes**. [S. l.], 2014. Disponível em: <<https://www.hojeemdia.com.br/horizontes/pessoas-com-limita%C3%A7%C3%B5es-enfrentam-barreiras-e-provam-a-cada-dia-que-s%C3%A3o-capazes-1.253695>>. Acesso em: 30 jan. 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; TEIXEIRA DOS SANTOS, M. T. C.; MACHADO, Rosângela. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva. **Brasília: Ministério da Educação**, v. 1, 2010.

PEREIRA, Graziela Raupp; BAHIA, Alexandre Gustavo Melo Franco. Direito fundamental à educação, diversidade e homofobia na escola: desafios à construção de um ambiente de aprendizado livre, plural e democrático. **Educar em Revista**, v. 27, n. 39, p. 51-71, 2011.

CAPÍTULO 11

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: OS DESAFIOS NO USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM

*CURRICULAR COMMON NATIONAL BASE: THE
CHALLENGES IN THE USE OF INFORMATION
AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN
THE TEACHING / LEARNING PROCESS*

*Maria Gorethi dos Santos Camelo¹
Andreia de Lourdes Ribeiro Pinheiro²
Severino Vilar de Albuquerque³*

DOI: 10.46898/rfb.9786558891192.11

1 Universidade Estadual do Maranhão. <https://orcid.org/0000-0002-9427-3186>. E-mail: gorethicamelo@gmail.com
2 Universidade Estadual do Maranhão. <https://orcid.org/0000-0002-1559-5559>. E-mail: andreialrpineiro@gmail.com
3 Universidade Estadual do Maranhão. <https://orcid.org/0000-0002-0145-6857>. E-mail: svalbuquerque@uol.com.br

RESUMO

O presente artigo apresenta uma análise sobre os desafios no uso das tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) a partir das competências gerais quatro e cinco da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Apresenta ainda alternativas metodológicas que podem auxiliar na prática pedagógica dos professores na sala de aula e conseqüentemente no resultado das aprendizagens dos estudantes. A base de investigação está alicerçada nos princípios da abordagem qualitativa e pautada no método dialético. As reflexões e contribuições que estão contidas no texto são fruto de um levantamento bibliográfico e também documental, que podem ser utilizadas como acervo tecnológico disponibilizado à escola no desenvolvimento de atividades curriculares nas diferentes áreas do conhecimento.

Palavras-chave: BNCC. Tecnologias de Informação e Comunicação. Ensino/ Aprendizagem.

ABSTRACT

This article presents an analysis of the challenges in the use of Information and Communication Technologies (ICTs) based on the general competences four and five of the National Common Curricular Base (BNCC). It also presents methodological alternatives that can assist in the pedagogical practice of teachers in the classroom and, consequently, in the result of students' learning. The research base is based on the principles of a qualitative approach and based on the dialectical method. The reflections and contributions that are contained in the text are the result of a bibliographic and also documentary survey, which can be used as a technological collection made available to the school in the development of curricular activities in different areas of knowledge.

Keywords: Common National Curricular Basis. Information and Communication Technologies. Teaching / Learning.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo traz à baila discussões em torno do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) no processo ensino-aprendizagem, que é uma das temáticas mais debatidas no campo educacional na atualidade, haja vista a necessidade da construção de um currículo que contemple a diversidade humana e os avanços tecnológicos, e que perpasse a visão institucionalizada das redes, materializando-se em sala de aula.

À luz das orientações do que ensinar e como aprender, toma-se como ponto de análise a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é um documento de caráter normativo que define as aprendizagens essenciais e basilares no âmbito do processo ensino-aprendizagem na educação básica. A BNCC apresenta dez competências gerais que devem ser desenvolvidas pelos alunos em todas as etapas, níveis e modalidades. Tais competências são entendidas como a “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e sócio/emocionais), atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo de trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8). Essas competências orientam que as escolas promovam não apenas o desenvolvimento intelectual, mas também o social, o físico, o emocional e o cultural, compreendidos como dimensões fundamentais na perspectiva de uma educação integral. Isso as diferencia das habilidades, que são mais focadas no desenvolvimento cognitivo e que correspondem às aprendizagens essenciais esperadas para cada componente curricular e ano, e são sempre iniciadas por um verbo que explicita o processo cognitivo envolvido.

A motivação para a escrita deste trabalho marca o percurso no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE/UEMA), Mestrado Profissional em Educação, no âmbito do qual estudos e discussões teórico-epistemológicas relevantes foram trazidas à baila, entre as quais a implementação da BNCC, que sugere algumas mudanças para a educação do país, sendo uma delas o importante foco no uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no processo ensino/aprendizagem. Assim sendo, o artigo proposto parte do seguinte questionamento: Como inserir as Tecnologias de Informação e Comunicação em ambientes de aprendizagem que facilitem a construção do conhecimento, a compreensão do que o aprendiz faz e o desenvolvimento das habilidades que são necessárias para atuar na sociedade do conhecimento, por meio de práticas educativas-comunicativas?

Analisar os desafios encontrados no uso das TIC no processo ensino-aprendizagem, à luz das competências gerais da BNCC que tratam sobre comunicação e tecnologias é o objetivo principal deste artigo, que também objetiva sugerir caminhos diferenciados através de alternativas metodológicas que possam auxiliar professores, gestores, coordenadores pedagógicos na materialização do currículo escolar.

Nesse mister, o processo ensino-aprendizagem, dada a sua complexidade, impõe novas posturas quanto aos saberes que se pretende construir, o que indica a busca de novas metodologias para o ensino e, nesse sentido, o uso de tecnologias traz possibilidades que geram maneiras diferentes de se ensinar e aprender, tendo em conta que as TIC assumiram uma função importante enquanto recursos pedagógicos e metodológi-

cos. Nesse sentido, as instituições escolares precisam se adequar e buscar instrumentalizar-se para atender as demandas da sociedade contemporânea.

2 A BNCC E O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS COMUNICATIVA E TECNOLÓGICA NO PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM

As competências Gerais da BNCC apontam para a necessidade dos alunos serem capazes de utilizar os saberes adquiridos para dar conta do seu dia a dia, sempre respeitando princípios universais, como a ética, os direitos humanos, a justiça social e a sustentabilidade ambiental (BRASIL, 2018). Das dez competências gerais da BNCC duas delas orientam o uso da comunicação e da tecnologia pelos alunos de maneira direta e expressiva, trazendo a comunicação e a tecnologia como ferramentas de desenvolvimento pedagógico e habilidades.

A Competência quatro aponta para a utilização de diferentes linguagens (verbal, oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), além de corporal, visual, sonora e digital, bem como conhecimentos das linguagens: artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. Já a Competência cinco sugere compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018).

Como visto, enquanto a competência 4 diz respeito a cultura digital como uma das linguagens a serem utilizadas, a competência 5 foca totalmente no aprofundamento de seu uso com senso crítico. É importante lembrar que mesmo diante de todo avanço tecnológico e embora essas duas referidas competências da BNCC apontem para experiência da cultura digital, a educação brasileira ainda apresenta um grande gargalo no que diz respeito ao fato de que a maioria dos professores brasileiros ainda resiste ao uso de tecnologias nas aulas por não se sentirem seguros quanto ao uso das ferramentas tecnológicas.

Levando isso em consideração o relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), divulgado em 19 de junho de 2019, concluiu que a maioria dos professores não aprendeu a usar a tecnologia na formação inicial e estes não se sentem preparados para ministrar aulas com recursos tecnológicos. Mais da metade dos professores não recebeu formação para lidar com novas tecnologias em

sala de aula, mas quem teve acredita que foi o desenvolvimento mais importante em sua profissão.

A conclusão faz parte do relatório *Teacher and School Leaders as Lifelong Learners*, baseado na pesquisa *Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. O resultado dessa pesquisa mostra que a falta de formação inicial de professores a nível de graduação e também a formação à nível de pós graduação é um grande desafio a ser superado, o fato é que os currículos das Instituições de Ensino Superior brasileiras precisam formar professores capazes de conduzir alunos para o desenvolvimento de competências comunicativas e tecnológicas, para atuarem de forma mais autônoma e consciente na sociedade em que vivem.

É grande o desafio a ser enfrentado em relação ao desenvolvimento das competências comunicativa e tecnológica da BNCC em sala de aula, haja vista que ainda se observa nos dias atuais um reduzido número de professores nas escolas públicas que propõem atividades de aprendizagem articuladas diretamente as TIC, e quando estas são usadas servem na maioria das vezes apenas para fazer uma pesquisa na internet. É relevante apontar que para a BNCC ser implementada, na prática, com vistas a desenvolver as citadas competências, deve haver investimentos mais efetivos em formação inicial e continuada de professores, bem como na infraestrutura das escolas.

Ao recorrer à história encontramos poucas iniciativas governamentais para subsidiar o uso de tecnologias na escola pública. O resultado das pesquisas de Bonilla e Rahmeier (2014) revela que a tentativa do governo federal de integração das tecnologias no cotidiano escolar, não favoreceu concretamente o desenvolvimento da cultura digital devido a uma série de fatores intra e extra escolares e entre eles estão os seguintes: em algumas escolas os computadores foram guardadas nas caixas por medo de serem furtados ou para não serem danificados pelos alunos; existem casos de computadores que nunca chegaram às escolas; também problemas como a falta ou péssima qualidade da conexão impediam o uso dos computadores; destacam-se ainda problemas estruturais como escolas com rede elétrica monofásica, etc. Em relação a formação continuada de professores problemas como liberação das verbas para cobrir as despesas com o deslocamento dos formadores, problemas de conexão nas escolas, o modelo de formação proposto pelo Ministério da Educação (MEC) feito de um modo linear prevendo o trabalho com os alunos após a formação, ou seja, a ação desvinculada da reflexão, dentre outros fatores.

As TICs quando bem empregadas no processo ensino/aprendizagem, ou seja, quando acontecem de forma planejada, significativa e funcional, aproximam professor, aluno e tecnologias, diminuindo o isolamento da sala de aula tradicional, por

meio de uma aprendizagem mais ativa e interativa. Nesse sentido, é salutar enfatizar a importância das tecnologias como recurso metodológico para viabilizar o processo de independência dos alunos, uma vez que oferecem oportunidades iguais a todos possibilitando, por exemplo, que um aluno com surdez se desenvolva de forma mais independente, pois permite a comunicação em tempo real sem o auxílio de intérprete, além de ser um instrumento para a democratização do conhecimento.

Como já mencionado, a BNCC prevê o ensino por competências, mais vale ressaltar que base não é currículo, porém ela serve como orientação para elaboração dos currículos das redes e das escolas, que devem elaborar sua proposta pedagógica curricular incluindo metas, estratégias, objetivos, conteúdos, procedimentos, ações, atitudes e valores compatíveis com as demandas da atual sociedade globalizada, tecnológica e interconectada que os alunos fazem parte.

Para facilitar a compreensão das competências da BNCC, elas podem ser agrupadas em três grupos: cognitivas, comunicativas e sócio emocionais. As competências 4 e 5 da BNCC estão no grupo das competências comunicativas. A competência 4 propõe utilizar diferentes linguagens para se comunicar como por exemplo a linguagem escrita, Já a competência 5 trata da utilização das TICs de forma crítica para se comunicar, acessar e disseminar informações. Segundo a BNCC essas competências são gerais, ou seja, devem ser desenvolvidas desde a Educação Infantil e, portanto, cabe aqui uma ressalva quando da importância do processo de letramento como um estado de quem não só escreve, mas exerce as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive, e que deve estar articulado ao processo de alfabetização, de acordo com Freire (1989), a leitura da palavra envolve a leitura do mundo, que normalmente acontece em uma situação comunicativa. Por essa razão, não se pode desconsiderar o contexto social no qual a leitura acontece, assim como também não podemos deixar de considerar a identidade, a história e as experiências do leitor.

Diante do fato de que vivemos na era do conhecimento e da informação, torna-se necessário entender o processo de leitura em ambientes digitais e fazer a distinção entre leitura na internet e navegação. Para Azevedo *et al.* (2013) apud Coscarelli (2016, p65), “a navegação está mais relacionada à busca de informação e as estratégias que o leitor usuário desenvolve para explorar e manter-se localizado no conteúdo (o que não deixa de ser uma camada, embora mais superficial, da leitura)”. Coscarelli (2016) enfatiza que a leitura é normalmente descrita como sendo a construção de sentido a partir de um texto e como sendo um processo que envolve habilidades, estratégias, e que deve levar em conta aspectos socioculturais, como a situação de leitura, o objetivo, o leitor, o texto e a autoria, entre outros.

A autora considera ainda que a navegação deve incluir habilidades como: a) reconhecer e saber usar os mecanismos de busca e de busca avançada; b) selecionar palavras-chave adequadas; c) avaliar se a informação é pertinente ao objetivo da pesquisa (se o link é relevante); d) reconhecer elementos (gráficos e linguísticos) que sinalizam a presença de um link; e) localizar-se nas várias camadas de que se compõe um hipertexto; f) inferir o conteúdo do link a partir de seu nó; g) selecionar conteúdos pertinentes aos objetivos de leitura; h) relacionar o link ao conteúdo ou endereço ao qual leva.

Diante de todo avanço tecnológico e das mudanças ocorridas na sociedade atual, e dada a necessidade dos alunos tornarem-se competentes para comunicar-se e para produzir e disseminar conhecimento, cabe aqui um esclarecimento conceitual entre “sociedade do conhecimento” e “sociedade da informação”, que de acordo com a jornalista independente britânica Sally Burch em seu texto publicado em 2005, intitulado “Sociedade da informação/Sociedade do conhecimento”, esses dois termos não são sinônimos. A autora esclarece que a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em particular, adotaram o termo “sociedade do conhecimento” ou sua variante “sociedades do saber” dentro de suas políticas institucionais. Desenvolvendo uma reflexão em torno do assunto que busca incorporar uma concepção mais integral, não ligada apenas à dimensão econômica. Por exemplo, Abdul Khan (2003) apud Burch, 2005 em *Desafios das palavras*, posiciona-se sobre o tema apontando que:

A Sociedade da Informação é a pedra angular das sociedades do conhecimento. O conceito de ‘sociedade da informação’, a meu ver, está relacionado à idéia da ‘inovação tecnológica’, enquanto o conceito de ‘sociedades do conhecimento’ inclui uma dimensão de transformação social, cultural, econômica, política e institucional, assim como uma perspectiva mais pluralista e de desenvolvimento. O conceito de ‘sociedades do conhecimento’ é preferível ao da ‘sociedade da informação’ já que expressa melhor a complexidade e o dinamismo das mudanças que estão ocorrendo. (...) o conhecimento em questão não só é importante para o crescimento econômico, mas também para fortalecer e desenvolver outros setores da sociedade.

Por outro lado, Toffler (1970) afirma que “Os analfabetos do século 21 não serão aqueles que não sabem ler e escrever, mas aqueles que não podem aprender, desaprender e reaprender”. Com base nisso, percebe-se na sociedade atual uma tendência para o “consumo” de informações, e dentro desse contexto as escolas públicas enfrentam grandes dificuldades de ordem estrutural, pedagógica e tecnológica.

Portanto, embora a BNCC oriente o desenvolvimento da competência comunicativa e da cultura digital em toda a Educação Básica, antes de se pensar em qualquer abordagem, método ou metodologia para utilizar as TICs no processo ensino/aprendizagem, é importante um bom planejamento para se definir com objetividade intencionalidade como incluí-las na sala de aula.

3 SUGESTÕES METODOLÓGICAS PARA DESENVOLVER AS COMPETÊNCIAS TECNOLÓGICA E COMUNICATIVA PREVISTAS NA BNCC

Atualmente, Comunicação e Educação andam lado a lado, tendo em vista que é preciso educar em uma sociedade em que os dispositivos tecnológicos e midiáticos inauguram formas de expressão, outras sensibilidades e deslocalizam o saber (SARTORI; SOARES, 2013) destacam que, hoje, o grande desafio da educação brasileira é a formação de professores capacitados para trabalhar as tecnologias na educação em conformidade com a contribuição para a melhoria da qualidade da educação.

A orientação para o enfoque na competência comunicativa não é nova, antes mesmo da homologação da BNCC, em 2017, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2000) e o Programa Internacional de Avaliação de Competências de Adultos (OCDE, 2013) já orientavam para a necessidade do aluno saber comunicar-se, como competência importante para o exercício da cidadania e a realização das atividades profissionais.

Ao se buscar respostas para o questionamento inicial da pesquisa: Como inserir as Tecnologias de Informação e Comunicação em ambientes de aprendizagem que facilitem a construção do conhecimento, a compreensão do que o aprendiz faz e o desenvolvimento das habilidades que são necessárias para atuar na sociedade do conhecimento, por meio de práticas educativas-comunicativas? De acordo com Valente (2014) a questão fundamental no processo educacional é saber como prover a informação, de forma que ela possa ser interpretada pelos estudantes possibilitando a essas formas de converter as informações obtidas em conhecimento. O autor destaca que uma das estratégias utilizadas para auxiliar nesse processo é o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) que podem ser extremamente úteis como ferramentas cognitivas.

Mayer (2008) destaca o conceito de letramento científico para explicar a habilidade de geração de comunicações que outros podem compreender e a compreensão que comunicações geradas por outras pessoas permitem. Através da aquisição do letramento digital e o acesso às TICs é proporcionado para os estudantes habilidades que permitem o processamento, o uso e a transformação da informação, o que proporciona por meio da conectividade, um aspecto básico para a construção da inclusão digital (ARRUDA; CASTRO FILHO, 2018).

Uma das ferramentas que permitem o trabalho colaborativo para a produção coletiva do conhecimento são os Objetos de Aprendizagem (OA) (TORRES *et al.*, 2012) conceitua Objetos de Aprendizagem como pequenos componentes instrucionais, ela-

borados em diferentes suportes midiáticos, que servem como material pedagógico que podem ser disponibilizados eletronicamente através da internet.

Como Objetos de Aprendizagem comumente utilizados destacamos as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). Morán (1999) destaca que estas são extensões do corpo e da mente, sendo, portanto, recursos que acabam potencializando o humano. Ao se considerar os avanços de Tecnologia de Informação e o acúmulo das informações que são disponibilizadas e se tornam necessárias para formação de um estudante na contemporaneidade, as TDICs tornaram-se ferramentas indispensáveis para o processo de ensino e aprendizagem.

No levantamento bibliográfico realizado podemos destacar as seguintes pesquisas envolvendo o estudo das TICs e TDICs no contexto educacional brasileiro:

Barroso e Antunes (2015) destacam o uso da tecnologia na educação por meio de ferramentas digitais que têm facilitado a prática docente, na pesquisa os autores destacam o estudo realizado pelo site “*Wwwwhat’s new*”, dentre as quais destacamos três, conforme o quadro 1.

Quadro 1 - Ferramentas digitais destacadas pelo site “*Wwwwhat’s new*” utilizadas por professores e gestores na prática educacional

Ferramenta	Descrição
Google Drive	Ferramenta disponibilizada pelo Google que se assemelha a um espaço virtual gratuito, somado às múltiplas ferramentas de criação de documentos, planilhas, arquivos e pastas.
Prezi	Excelente opção para substituir as apresentações do Microsoft PowerPoint, o Prezi eleva a um novo nível as apresentações graças às suas ferramentas interativas, visualizações dinâmicas, elegantes estilos, um editor realmente simples, <i>links</i> e conteúdo <i>on-line</i> , etc.
Blogger	Permite criar um <i>blog</i> em poucos minutos com a ajuda da fascinante plataforma do Google, que facilita a integração de outros serviços da companhia para a gestão multimídia.

Fonte: Adaptado de Barroso e Antunes (2015).

3.1 Sugestão de ferramentas que podem ser utilizadas para facilitar a aprendizagem

Dado todo o contexto vivenciado pelas escolas de teoria desvinculada da prática, é importante que se recorra a literatura impressa e digital ou outras alternativas para se conhecer experiências exitosas que possam auxiliar os professores na sua prática pedagógica. Nesse sentido, a revista Nova Escola (2018) apresenta a relação entre BNCC e cultura digital, para orientar os professores no planejamento das aulas. Essa relação está baseada em:

- 1. Utilização de ferramentas digitais:** saber usar ferramentas multimídia e periféricos para aprender e produzir;
- 2. Produção multimídia:** utilizar recursos tecnológicos

cos para desenhar, desenvolver, publicar e apresentar produtos (como páginas de web, aplicativos móveis e animações, por exemplo) para demonstrar conhecimentos e resolver problemas; **3. Linguagens de programação:** usar linguagens de programação para solucionar problemas; **4. Domínio de algoritmos:** compreender e escrever algoritmos, utilizar os passos básicos da solução de problemas por algoritmo para resolver questões; **5. Visualização e análise de dados:** interpretar e representar dados de diversas maneiras, inclusive em textos, sons, imagens e números; **6. Mundo digital:** entender o impacto das tecnologias na vida das pessoas e na sociedade, incluindo nas relações sociais, culturais e comerciais; **7. Uso ético:** utilizar tecnologias, mídias e dispositivos de comunicação modernos de maneira ética, sendo capaz de comparar comportamentos adequados e inadequados (NOVA ESCOLA, 2018, p. 1-2). (grifos do autor).

Por muito tem se falado na utilização dos meios de comunicação emergentes como metodologias de ensino, saber diversificar as fontes utilizadas em sala de aula se tornou um dos maiores desafios para os docentes, sendo assim, apresentamos a seguir algumas ferramentas que podem auxiliar nesse processo.

3.1.1 Mapas Mentais e Mapas Conceituais

3.1.1.1 Mapas Mentais

Okada *et al.* (2012) destacam que os mapas educacionais abertos são representações gráficas que podem evidenciar conceitos (mapa conceitual), argumentos (mapa argumentativo), tempestade de ideias (mapa mental) e informações da web (mapa web).

Os mapas mentais ou mapas da mente foram desenvolvidos pelo psicólogo Tony Buzan no início dos anos 1970, são ferramentas que possibilitam o registro do pensamento de maneira criativa, flexível e não-linear (BELLUZZO, 2006). Podem rastrear todo o processo de pensamento humano de forma não sequencial e não-linear, permitindo superar as dificuldades de organização da informação e alguns bloqueios da escrita linear. São representações gráficas de fácil visualização e memorização (BUZAN, 2005 apud BELLUZZO, 2006).

Uma das ferramentas mais utilizadas para a criação de mapas mentais é o Mindmaster (<http://mindmeister.com/>) que permite a criação de mapas mentais. Caracterizando-se como uma ferramenta on-line de mapeamento mental permite a captura, o desenvolvimento e o compartilhamento de ideias visualmente.

3.1.1.2 Mapas Conceituais

Novak e Gowin (1999), baseando-se na Psicologia Cognitiva de Ausubel, definem o mapa conceitual como um recurso esquemático utilizado para representar um conjunto de significados conceituais incluídos numa estrutura de proposições, a proposta é representar graficamente os conhecimentos armazenados na estrutura cognitiva do

indivíduo (NOVAK; GOWIN, 1999). Por meio da construção de mapas conceituais aplicados na educação, os alunos são levados a identificar ideias prévias, externar e obter conhecimento conceitual, refletir sobre a estrutura cognitiva dos temas abordados e compreender o processo de produção e aquisição de conhecimento (SIERRA; TORRES; GUBERT, 2016). Os autores destacam que existem programas computacionais que podem auxiliar na elaboração e construção de mapas conceituais, uma das ferramentas mais utilizadas é o CmapTools (<http://cmap.ihmc.us/download/>), criado e desenvolvido pelo *Institute for Human and Machine Cognition* (IHMC).

3.1.1.2.1 Prezi

O Prezi é um importante programa didático utilizado inicialmente em apresentações de palestras e conferências de trabalho, mas por sua versatilidade e possibilidade de inserção do palestrante com o público alvo pode ser utilizado como material de apoio ao ensino pela interface dinâmica e de fácil compreensão (BARROSO, 2014).

Com relação à interface a ferramenta é simples e de fácil compreensão, oferecendo *templates* e funcionalidades que utilizam texto e imagem, facilitando a organização do conteúdo e a construção de apresentações e infográficos, além de outros textos multimodais além de permitir a colaboração e o compartilhamento de conteúdo facilitando o trabalho colaborativo não só em sala de aula, mas também a distância (COSTA; PASSERINO; TAROUÇO, 2015).

3.1.1.2.2 Infográficos

Com a digitalização da informação e a profusão de ferramentas amigáveis, a comunicação vem tornando-se multimodal, ou seja, os textos produzidos utilizam diferentes linguagens ou modos, entendidos como um recurso semiótico com diferentes potenciais e limitações materiais e culturais que criam significados moldados pelo contexto social e cultural (COSTA; PASSERINO; TAROUÇO, 2015).

Caracterizado como um gênero multimodal, a narrativa do infográfico é construída a partir da presença indissociável de texto e imagem (TEIXEIRA, 2010). Warschauer (2006) destaca que o acesso às habilidades e conhecimentos necessários para a criação de conteúdos multimodais, tornar-se fator de decisão entre ser um autor na rede, atuante e reflexivo ou ser apenas um receptor do conteúdo produzido por outro.

Além do letramento multissemiótico, é possível o uso de outros letramentos, a exemplo do digital onde o aluno precisa utilizar o computador e a internet para criar o infográfico ou parte dele; informacional que é a capacidade de selecionar, buscar e avaliar informações, além de organizá-las e usá-las eticamente na produção de novos conhecimentos (GASQUE, 2010); o matemático já que é usual a utilização de dados

estatísticos (LOPES, 2004); geográfico, tendo em vista que é comum a utilização de mapas (COELHO, 2004).

3.1.1.2.3 Blog

O que distingue o blog de um site convencional é a facilidade com que se podem fazer registros para a sua atualização, tendo em vista que este é mais dinâmico e mais simples. Barro, Ferreira e Queiroz (2008) destacam que os blogs podem ser utilizados com diversos propósitos educacionais e em diversas disciplinas e diferentes níveis de escolaridade devido à sua característica de ferramenta flexível que não apresenta um limite de utilização.

Destaca-se a utilização do *Blogger* (<http://www.blogger.com/>) do Google como uma das ferramentas para edição e gerenciamento de blogs. Esta ferramenta é indicada para usuários que nunca tenham criado um blog ou que não tenham muita familiaridade com a tecnologia.

Tendo em vista que a tecnologia na educação pode se tornar uma grande facilitadora dos métodos empregados dentro da sala de aula, devemos saber dosar o seu uso para que ela não se torne apenas uma ferramenta isolada, mas sim um componente do processo de aprendizagem, no qual tanto o docente quanto o estudantes possam ser beneficiados com os recursos e aparatos.

O diálogo com a literatura especializada trazida neste texto permite endossar o emprego das tecnologias como significativos recursos que podem facilitar o trabalho educativo que se realizada na escola. Igualmente, o professor pode utilizar em benefício próprio, tanto para pesquisas quanto para seu processo contínuo de formação. No caso da escola, na condição de instância formadora, cuja responsabilidade social transcende seus muros, cabe, além de disponibilizar tais recursos, incentivar e estimular o uso das TICs no processo de mediação pedagógica, cujo fulcro encontra ressonâncias nas orientações da BNCC.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente estudo buscou-se evidenciar os desafios encontrados na utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação para desenvolver as competências comunicativa e tecnológica previstas na Base Nacional Comum Curricular, demonstrando como essas tecnologias podem contribuir no processo ensino-aprendizagem.

Apresentamos ainda um levantamento documental e bibliográfico de pesquisas realizadas com o objetivo de apresentar as principais ferramentas metodológicas que podem contribuir na construção do conhecimento dentro e fora da sala de aula.

O diversos olhares entrecruzados neste trabalho, tanto da literatura consultada quanto dos documentos analisados, permitem afirmar a necessidade de o professor saber mediar o ensino por meio do uso das TICs e das TDICs, tendo em conta que podem facilitar a prática docente, no âmbito da organização do trabalho pedagógico se bem planejadas e executadas. Este estudo traz evidências de que para além do uso metodológico, prescritivo e como mero recurso coadjuvante no processo ensino-aprendizagem, as TICs podem contribuir para o desenvolvimento cognitivo, social e sócioemocional dos estudantes.

Cabe, entretanto, inferir que a centralidade do trabalho docente e do processo ensino-aprendizagem não pode circuncrever-se no emprego, somente, de tecnologias e/ou ferramentas de natureza técnica, visando somente bases metodológicas e, portanto, tecnicistas, com foco no mero desenvolvimento cognitivo do estudante. A formação que defendemos ultrapassa o domínio, por parte do professor, desses instrumentais, avançando para uma sólida formação de conceitos e valores que presidem o desenvolvimento da sociedade planetária, cujas bases se fundamentam pela prática social transformadora, considerando os determinantes históricos, econômicos, políticos e sociais, promotores de profundas desigualdades sociais.

REFERÊNCIAS

AMBROSI, Alain; PEUGEOT, Valérie; PIMENTA, Daniel. Desafios de Palavras: Enfoques Multiculturais sobre as Sociedades da Informação. C & F Éditions, 2005.

ARRUDA, Juliana Silva; CASTRO FILHO, José Aires de. Tecnologias digitais e a aprendizagem: perspectivas para emergência de zonas de desenvolvimento proximal. **Novas Tecnologias na Educação**, v. 16, n. 2, dez., 2018.

BARRO, Mario Roberto; FERREIRA, Jerino Queiroz; QUEIROZ, Salete Linhares. Blogs como ferramenta de apoio ao ensino presencial em uma disciplina de comunicação científica. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, 14., 2008. Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba: Sociedade Brasileira de Química, 2008.

BARROSO, Felipe; ANTUNES, Mariana. Tecnologia na educação: ferramentas digitais facilitadoras da prática docente. **Pesquisa e Debate em Educação**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 124-131, maio, 2015.

BARROSO, Raphael Henrique Dias. A utilização do prezi em sala de aula: uma proposta de inclusão no ensino de história. **Revista Virtual de Cultura Surda**, edição n. 12, p. 1-15, jan., 2014.

BELLUZZO, Regina Célia Baptista. O uso de mapas conceituais e mentais como tecnologia de apoio à gestão da informação e da comunicação: uma área interdisciplinar da competência em informação. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação: Nova Série**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 78-89, dez., 2006.

BLOGGER. **Publique sobre o que você adora, do seu jeito**. Disponível em <http://blogger.com/about/>. Acesso em 01 ago. 2020.

BONILLA, Maria Helena Silveira; RAHMEIER, Lazlo. Inclusão digital no âmbito do Programa Um Computador por Aluno na Bahia. In: LINHARES, Ronaldo Nunes; FERREIRA, Simone de Lucena; BORGES, Fabricia Teixeira (org.). **Infoinclusão e as possibilidades de ensinar e aprender**. Salvador, Edufba, 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. Decreto Nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional-ProInfo. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, 2007. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6300.htm. Acesso em 12 fev. 2020.

BRASIL. Decreto Nº 7.243. Regulamenta o Programa Um Computador por Aluno - PROUCA e o Regime Especial de Aquisição de Computadores para uso Educacional - RECOMPE. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF. 2010. Disponível em <https://siteal.iiep.unesco.org/pt/bdnp/949/decreto-7243-regulamenta-o-programa-um-computador-aluno-prouca-o-regime-especial-aquisicao>. Acesso em 12 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2000.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CMAP TOOLS. **Informática Educativa**. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/blog/labre2/programas-e-tutoriais/cmap-tools/>. Acesso em 10 jun. 2020.

COELHO, Ana Maria Simões. Habilidades matemáticas, leitura de mapas e ensino-aprendizagem de geografia na escola. In: FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis (Org.). **Letramento no Brasil: habilidades matemáticas: reflexões a partir do INAF 2002**. São Paulo: Global Ação Educativa/Instituto Paulo Montenegro, p. 173-186, 2004.

COSCARELLI, Carla Viana. **Tecnologias para aprender**. 1. ed. - São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

COSTA, Valeria Machado da; PASSERINO, Liliana Maria; TAROUÇO, Liane Margarida Rockenbach. Letramento multissemiótico de jovens e adultos por meio da criação de infográficos utilizando o Prezi. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 12, n. 29, p. 360-387, 2015.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. Arcabouço conceitual do letramento informacional. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 39, n. 3, dez., 2010.

LEMKE, Jay L. The literacies of science. In: SAUL, E. Wendy (Org.). **Crossing borders in literacy and science instruction: perspectives in theory and practice**. Newark, DE: International Reading Association, p. 33-47, 2004.

LINHARES, Ronaldo Nunes; FERREIRA, Simone de Lucena; BORGES, Fabrício Teixeira (org). **Infoinclusão e as possibilidades de ensinar e aprender**. EDUFBA, Salvador, 2014.

LOPES, Celi Aparecida Espasandin. Literacia estatística e o INAF 2002. In: FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis (org.). **Letramento no Brasil: habilidades matemáticas: reflexões a partir do INAF 2002**. São Paulo: Global Ação Educativa/Instituto Paulo Montenegro, p. 187-197, 2004.

MAYER, Richard. Multimedia Literacy. In: COIRO, Julie *et al.* (Ed.). **Handbook of research on new literacies**. New York: Lawrence Erlbaum Associates, p. 359-376, 2008.

MILLER, Brian. **Os 6 C's da Educação para o Futuro**. Disponível em: <http://smarterteacher.blogspot.pt/2013/04/the-6-cs-of-education-for-future.html>. Acesso em jul. de 2019.

MINDMEISTER. **Mapeamento mental online**. Disponível em: <https://www.mindmeister.com/pt>. Acesso em jun. 2020.

MORÁN, José Manuel, MASETTO, Marcos BEHRENS, Marilda (Orgs.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 7 ed. São Paulo: Papirus, 2003.

MORÁN, J. M. Internet no ensino. **Comunicação & Educação**, n. 14, p. 17-26, 1999. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36839>. Acesso em: 22 jun. 2020. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v0i14p17-26

NOVA ESCOLA. **Inovar como?** Professores não aprenderam a usar tecnologia e não se sentem preparados para dar aula. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/178364/cultura-digital-tambem-e-competencia-da-bncc>. Acesso em 21 de jun. de 2019.

NOVAK, Joseph Donald; GOWIN, Bob Dixie. **Aprender a Aprender**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 1999.

OCDE. **PERSPECTIVA DE COMPETÊNCIAS OCDE 2013** [livro eletrônico]: primeiros resultados do estudo de competências de adultos / OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos. – São Paulo: Fundação Santillana, 2014.

OKADA, Alexandra; BUJOKAS, Alexandra. Comunidades abertas de prática e redes sociais de coaprendizagem da UNESCO. In: OKADA, Alexandra. (Org.). **Recursos Educacionais Abertos & Redes Sociais**. São Luís: EDUEMA, p. 176-186, 2012.

OKADA, Alexandra; MIKROYANNIDIS, Alexander; MEISTER, Izabel; LITTLE, Suzanne. Coaprendizagem através de REA e redes sociais. In: OKADA, Alexandra. (Org.). **Recursos Educacionais Abertos & Redes Sociais**. São Luís: EDUEMA, p. 164-175, 2012.

PEÑA, Maria de los Dolores J; MEISTER, Izabel P.; AMBROGI, Ingrid Hötte; RANIERI, Paulo; NEPUNUCENO, Marcos; SANTOS, Bruno Carvalho dos. Recursos Educacionais Abertos: nova cultura de produção e socialização de saberes no ciberespaço. In: OKADA, Alexandra. (org.). **Recursos Educacionais Abertos & Redes Sociais**. São Luís: EDUEMA, p. 194-206, 2012.

PESCE, Lucila; BERTOMEU, João Vicente; GUIMARÃES, Marcelo de Paiva; TARCIA, Rita Maria Lino; COSTA, Silvia; GARBE, Gisele; LEITE, Maria Teresa Meirelles; ALEIXO, Antonio; RAMOS, Monica Parente. Validação de webconferências para produção de videoaulas abertas, voltadas à formação de educadores. In: OKADA, Alexandra. (Org.). **Recursos Educacionais Abertos & Redes Sociais**. São Luís: EDUEMA, p. 303-316, 2012.

PREZI. **Apresente através de vídeo e mantenha a conexão humana quando você estiver trabalhando ou aprendendo de casa**. Disponível em: <https://prezi.com>. Acesso em 08 ago. 2020.

SARTORI, Ademilde Silveira; SOARES, Maria Salete Prado. **Concepção dialógica e as NTIC: a educomunicação e os ecossistemas comunicativos**. Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo, 2013. Disponível em <http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/86.pdf>. Acesso em 25 jun. 2020.

SIERRA, Teresa Vargas; TORRES, Patrícia Lupion; GUBERT Raphaela. Mapas Conceituais: novas linguagens para a aprendizagem. In: SANTOS, Edméa (Org.). **Mídias e tecnologias na educação presencial e a distância**. 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, p.115-130, 2016.

TEIXEIRA, Tatiana. **Infografia e jornalismo: conceitos, análises e perspectivas**. Salvador: EDUFBA, 2010.

TOFFLER, Alvin. **Choque do futuro**. Lisboa : Edição Livros do Brasil, 1970.

TORRES, Patrícia Lupion; BEHRENS, Marilda Aparecida; MATOS, Elizete Lucia Moreira; SIQUEIRA, Lília Maria Marques; HILÚ, Luciane; MARRIOTT, Rita de Cassia Veiga; TARRIT, Claude René. Construção coletiva do conhecimento: desafios da co-criação no paradigma da complexidade. In: OKADA, Alexandra. (Org.). **Recursos Educacionais Abertos & Redes Sociais**. São Luís: EDUEMA, p. 207-217, 2012.

VALENTE, José Armando. A Comunicação e a Educação baseada no uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. **Revista UNIFESO - Humanas e Sociais**, v. 1, n. 1, p. 141-166, 2014.

WARSCHAUER, Mark. **Tecnologia e inclusão social: a exclusão digital em debate**. Tradução Carlos Szlak. São Paulo: Senac, 2006.

CAPÍTULO 12

PEDAGOGIA NA MODALIDADE À DISTÂNCIA: DESAFIOS DO PROCESSO DE PLANEJAR

DISTANCE LEARNING PEDAGOGY: CHALLENGES OF THE PLANNING PROCESS

*Wênia Keila Lima de Sousa¹
Ariane Alves Gutierrez²*

DOI: 10.46898/rfb.9786558891192.12

¹ Universidade Estadual do Ceará- UECE. <https://orcid.org/0000-0002-9893-7453>. wenia.keila19@gmail.com

² Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia Campus Salvador-IFBA. <https://orcid.org/0000-0002-9810-6545>. arianealves.pejba@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem como tema Pedagogia na modalidade à distância: desafios do processo de planejar. Nosso objetivo foi analisar o processo de formação dos estudantes do curso de Pedagogia na modalidade EaD, no que diz respeito ao ato de planejar. Para atender ao objetivo proposto, recorreremos à metodologia qualitativa. Sendo assim, aplicamos um questionário composto por 07 perguntas, realizado com 01 turma concludente do curso de Pedagogia na modalidade EaD. Após a coleta dos dados, apresentamos os resultados através da análise descritiva. Por fim constatamos que 86% dos sujeitos envolvidos na pesquisa se sentem preparados em relação ao planejamento das atividades desenvolvidas em sala de aula.

Palavras-Chave: Educação à distância. Pedagogia. Planejamento

ABSTRACT

This study focuses on distance learning pedagogy: challenges of the planning process. It aims to analyze the formation process of undergraduates concerning planning in a distance learning Pedagogy course. To do so, the research used a qualitative methodology by carrying out a questionnaire composed of seven questions destined to distance learning undergraduates in their final semester. After collecting data, we presented the results through a descriptive analysis. In conclusion, the results suggest that 86% of participants feel prepared concerning the planning activities developed in the classroom

Keywords: Distance learning. Pedagogy. Planning

1 INTRODUÇÃO

A Educação a distância é uma modalidade de ensino que oportuniza para diversas pessoas uma formação profissional. Sendo assim, surgiu como forma de democratização do acesso à Educação, prioritariamente na formação inicial e continuada de professores.

Nessa perspectiva, o Ministério da Educação lançou através do decreto nº 8.977, de 30 de janeiro de 2017 o primeiro Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR) que tem como objetivo formar professores que atuam na educação básica e ainda não são graduados, como também proporcionar a formação continuada desses profissionais da educação. No caso, a indução da oferta será realizada por Instituições de Ensino Superior- (IES). Portanto, os cursos serão oferecidos tanto na modalidade presencial como a distância, pela Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Assim sendo, tendo em vista a crescente busca por cursos na modalidade a distância é que despertamos o interesse em analisar como o estudante da EaD se sente em relação a sua formação. No caso, nosso trabalho será direcionado a licenciatura em Pedagogia. Para tanto, discutimos acerca dos desafios encontrados pelos estudantes que optam por essa modalidade de ensino.

Nossa pesquisa teve como objetivo geral analisar o processo de formação dos estudantes do curso de Pedagogia na modalidade EaD no que diz respeito ao ato de planejar, e como objetivos específicos definimos os seguintes pontos: verificar a expansão da EaD no contexto atual e como o curso de Pedagogia se apresenta nesse processo; discutir sobre a contribuição da modalidade de EaD para o ensino da licenciatura em Pedagogia e por fim conhecer a formação do curso de Pedagogia em EaD no tocante ao planejamento e as atividades desenvolvidas em sala de aula.

A metodologia adotada se baseou na aplicação de um questionário composto por 07 perguntas direcionadas à formação docente no que se refere ao ato de planejar.

Discutir os aspectos do planejamento faz-se pertinente, pois o número de estudantes que buscam a formação docente através da EaD cresce constantemente, e isso se dá tanto pela flexibilidade do sistema, como pelo fato de muitos professores que atuam no Ensino Fundamental ainda não possuem nenhuma formação superior. Sendo assim, a EaD oportuniza a esses profissionais buscarem uma formação na área que já atuam, pois os horários e a metodologia facilitam o acesso.

Contudo, o compromisso e a disciplina são bastante exigidos, pois o estudante EaD é o principal responsável pela construção de sua aprendizagem. Conforme afirma Neves (2005, p.40) “Estudar a distância exige perseverança, autonomia, capacidade de organizar o próprio tempo, habilidade de leitura, escrita e interpretação (mesmo pela internet) e, cada vez mais frequente, domínio de tecnologia”.

Nessa perspectiva apresentamos inicialmente a introdução, em seguida a discussão teórica acerca da expansão da Educação a Distância e os aspectos normatizados por lei. Na sequência abordamos os princípios e fundamentos que regem o curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade à distância e por fim discutiremos sobre a formação docente em EaD. Em seguida apresentamos a metodologia utilizada para a realização do nosso trabalho. Portanto, tomamos conhecimento de aspectos tais como: abordagem, coleta de dados e os critérios adotados para a escolha do *corpus*, posteriormente apresentamos os dados da pesquisa que foram colhidos e a análise acerca da formação dos estudantes licenciados em Pedagogia.

2 EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: CAMINHOS E POSSIBILIDADES NO CONTEXTO ATUAL

A expansão da Educação a Distância vem crescendo constantemente, dentre outros fatores podemos citar a publicação da Lei de Diretrizes e Bases para Educação e a própria expansão da internet, o que ocasionou um número maior de pessoas que veem na modalidade EaD uma oportunidade de aprimorar seus conhecimentos, seja através de uma graduação ou pós-graduação, visto que, a flexibilidade de horários e a dinâmica de ensino a distância permite que o aluno desenvolva suas atividades profissionais e consiga conciliar com as atividades didáticas exigidas pela modalidade. A esse respeito temos os dados informados pelo Censo EaD Brasil 2016¹.

No ano de 2016 os dados coletados registraram um número de matrículas em torno de 561.667 em cursos regulamentados totalmente à distância. Esse número é semelhante, mesmo que um pouco superior, ao dos dois anos anteriores, 2014 e 2015, que totalizam 519.839 e 498.68 respectivamente. (CENSO EAD, 2016, p. 81).

Evidenciamos assim, o crescente número de estudantes que buscam na modalidade EaD uma oportunidade de formação. Ainda conforme o Censo EAD.BR 2016 a maior concentração de alunos está nos cursos que oferecem oportunidades de ingresso em cursos tecnológicos, de licenciatura e iniciação profissional.

Outro ponto que deve ser ressaltado e que também foi e é um fator decisivo para a expansão da educação a distância foi à implantação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), realizada pelo governo federal no ano de 2005, que teve como objetivo interiorizar a oferta de cursos de educação superior.

Nesse contexto, o artigo 80 da LDB (Lei de 9394 de 1996) foi o pontapé inicial para essa disseminação, contudo, diversas regulamentações foram anunciadas. Assim sendo, o Decreto nº 9057/2017 regulamenta os direcionamentos acerca da EaD.

Ao analisarmos o Decreto nº 9057/2017 no (Art.º 19) observamos que as instituições ofertantes devem assegurar a qualidade na execução das ofertas, garantindo dessa forma: prática de atos acadêmicos referentes ao objeto da parceria; corpo docente; tutores; material didático e expedição das titulações conferidas.

Evidenciamos assim o repertório de critérios e orientações para se ofertar cursos na modalidade a distância, o que nos faz refletir sobre a atual oferta e consolidação desses cursos.

Observamos que a disseminação da oferta de programas de educação à distância foi uma revolução no sistema educacional, rompeu barreiras, possibilitou o acesso,

¹ O Censo EAD.BR, relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil, é uma publicação anual, que tem por objetivo mapear a abrangência da EAD no Brasil, em termos de distribuição geográfica e número de alunos atendidos em tipos de cursos e de instituições.

democratizou os saberes e oportunizou a educação superior a um número maior de discentes. Contudo, algumas interrogações permeiam nossos apontamentos em relação à formação docente. Ou seja, os estudantes se sentem seguros de sua formação acadêmica? A metodologia utilizada pela IES de fato tem contribuído para o processo educativo desse discente?

Para Almeida (2017) a formação docente deve provocar uma transformação pedagógica em sala de aula. Portanto, ao final dessa formação o estudante licenciado deve ter domínio dos conhecimentos da área e dessas tecnologias educacionais para que possa através da integração com essas ferramentas ampliar seu repertório cultural e assim ter condições pedagógicas para proporcionar essa transformação.

Ferreira (2013) aponta que o uso das tecnologias digitais é um dos recursos disponíveis na área educacional, contudo é imprescindível que o professor-orientador leve em consideração o ato de educar como um processo de ação-reflexão-ação em que a mediação pedagógica seja realmente efetiva, proporcionando, portanto, vivências compartilhadas entre docente e discente.

Portanto, evidenciamos que os recursos tecnológicos são suportes importantíssimos para uma aula mais dinâmica e rica em elementos. Contudo, a peça fundamental para o sucesso do processo educativo é a forma como o professor interage com o aluno e as estratégias que são utilizadas para que os discentes percebam realmente o significado daquela aprendizagem, por isso é de fundamental importância que o estudante graduando consiga concluir sua etapa de formação e se sinta preparado para assumir uma sala de aula e a dinâmica pedagógica que a envolve, compreendendo assim quais metodologias didáticas utilizar para assegurar a aprendizagem dos discentes envolvidos no processo.

Assim, também corroboramos com a posição de Vasconcelos, 2007 quando relata que a metodologia pode ser entendida como a postura do educador diante da realidade e quais articulações são utilizadas para estabelecer relação entre aprendizado adquirido e à realidade na qual se encontra os discentes.

3 LICENCIATURA EM PEDAGOGIA NA EAD: FUNDAMENTOS E PRINCÍPIOS NORTEADORES

A Resolução CNE/CEB 01/2006 (BRASIL, 2006) institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia licenciatura, ao definir que se aplicam à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal,

e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas para as quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Observamos dessa forma o amplo campo de atuação dos licenciados em Pedagogia que cada vez mais é exigido uma formação holística, na perspectiva de atuar em contextos educacionais diversificados, em que se faz necessário um pensar e fazer pedagógico diferenciado, que acompanhe os avanços tecnológicos, as novas possibilidades de aprendizagem que se configuram e os saberes específicos da área de atuação.

A Resolução CNE/CEB 1/2006, no Art. 3º aponta que o estudante de Pedagogia trabalhará com a pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos que serão desenvolvidos no exercício da profissão e fundamentados em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e de relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

Evidenciamos, portanto, que a formação no Curso de Pedagogia exige uma relação direta entre teoria e prática educativa que deve ir além do espaço escolar, transpondo também para o contexto da vida cotidiana. A esse respeito Cavalcante (2014) direciona para a formação de um profissional mais crítico e criativo para assim atender às demandas da atual sociedade.

Com o objetivo de aprimorar a atuação das ofertas, no ano de 2005 o Ministério de Educação institucionalizou a Universidade Aberta do Brasil (UAB) que tinha como proposta incentivar instituições públicas a ofertarem formação inicial e continuada para professores da Educação Básica, isso na modalidade à distância. Contudo, a (UAB) oferece cursos de graduação sequencial, pós-graduação *lato sensu* e *scripto sensu* direcionados prioritariamente para a formação de professores e administração pública.

Portanto, a metodologia de ensino é implementada por instituições de educação superior e o funcionamento desses cursos se dá em polos de apoio presencial localizados em diversos municípios. Nesse contexto, a UAB representa uma configuração de rede que engloba as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES).

De acordo com Maia e Vidal (2017) os cursos oferecidos pela IES por ora analisada procuram adotar o modelo andragógico de aprendizagem, que tem como objetivo aproveitar os conhecimentos já construídos ao longo das experiências e assim produzir novos resultados e reflexões e que o estudante consiga perceber sentido entre os conhecimentos adquiridos, uma vez que o discente adulto é o principal responsável pelo seu processo de aprendizagem.

Nesse contexto, o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) adotado é o *moodle* que disponibiliza diversos recursos a ser utilizado no processo de educação à distância o que favorece para a construção dessa autonomia, a saber: *download* e *upload* de materiais diversos (texto, imagem, som), chats, fóruns, diários, tarefas, oficina de construção coletiva (wikis), pesquisas de opinião e avaliação e questionários. Vale ainda ressaltar que o (AVA) possibilita o envio de mensagens instantâneas entre alunos e tutores, permite também o cálculo automatizado de notas, que leva em consideração o desempenho dos alunos nas atividades desenvolvidas.

Conforme o PPP² o ambiente virtual Moodle ainda possui algumas características que são de fundamental importância para utilização do sistema, tais como: enfoque sistêmico, que possibilita flexibilidade na navegação; simplicidade de uso, uso próprio de vídeo chats; recursos modernos da tecnologia digital, como sinalização de alunos ativos e envio de torpedos; recursos de gerenciamento; facilidade para ativação de vários aplicativos, processamento tanto em ambiente Windows quanto Linux, programado em software livre, com enfoque multidisciplinar; possibilidade de incorporar recursos de outras plataformas de software e por fim foco na aprendizagem.

Em relação ao sistema avaliativo observamos que o PPP estabelece quatro momentos no processo e isso acontece de forma contínua, cumulativa, descritiva e compreensiva.

A avaliação, portanto, não se situa somente no final do processo de ensino-aprendizagem, mas em vários momentos, assumindo dessa forma funções distintas, contudo integradas.

Nessa perspectiva, o Regimento Geral da IES por ora analisado no Art.110 define que avaliação do rendimento escolar nos cursos de Graduação e sequencial Superior de Formação Específica será feita por disciplina, abrangendo sempre os elementos assiduidade e eficiência nos estudos, ambos eliminatórios por si mesmos. O referido regimento também prevê a questão da frequência como fator imprescindível para aprovação ou reprovação dos alunos. “O aluno que obtiver 75% (setenta e cinco por cento), ou mais, de frequência em cada disciplina será considerado aprovado por assiduidade, devendo submeter-se ainda aos critérios de avaliação de eficiência para obter a aprovação na respectiva disciplina”. (REGIMENTO GERAL, 2002, ART.110, § 2).

Evidenciamos assim que é de suma importância à participação dos estudantes em todas as atividades disponibilizadas pelo (AVA) como também a participação nos encontros presenciais, pois a postura ativa é fator determinante para compreensão de todo processo e conseqüentemente a conclusão da jornada acadêmica.

2 Projeto Político Pedagógico

4 FORMAÇÃO DOCENTE NA MODALIDADE EAD: ASPECTOS DO CURSO DE PEDAGOGIA

O ato de ensinar requer uma autoavaliação contínua, elaborar e renovar a própria atuação docente, por esse motivo é de suma relevância repensar a prática docente. A esse respeito na Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, em seu artigo 1º, parágrafo 1º, verificamos um conceito de docência.

[...] ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo.

Nesse sentido, observamos que para o exercício da docência exige-se um repertório de conhecimentos teóricos e pedagógicos imprescindíveis e que devem ser desenvolvidos de maneira clara e precisa durante o processo de formação acadêmica, por isso a figura do professor EaD é de suma importância, visto que precisa adequar os saberes e as construções teóricas que são vivenciados no ensino presencial e adequá-los para o ensino a distância, e quando falamos dessa adaptação não trata-se de uma manualização do trabalho do docente presencial para o novo ambiente, mas antes de tudo um repensar que explore adequadamente as possibilidades de mediação. No tocante ao curso de Pedagogia, objeto de estudo do nosso artigo, a figura do professor torna-se ainda mais imprescindível, como o fator presencial não é uma constância, torna-se ainda mais necessário o trabalho do professor, visto que tem a responsabilidade de instigar os discentes a construir sua autonomia e desenvolverem seus repertórios de aprendizagem.

A respeito da figura do professor Neves (2005. p.138) traz o seguinte posicionamento:

É engano considerar que programas a distância podem dispensar o trabalho e a mediação do professor. Nos cursos à distância, os professores vêem suas funções se expandirem. [...]. Num programa a distância, portanto, eleva-se o nível de exigência dos recursos humanos envolvidos: além de professores-especialistas nas disciplinas, deve-se contar com tutores, avaliadores, especialistas em comunicação e no suporte de informação escolhido, entre outros.

Evidenciamos assim o quão importante é papel do professor EaD e como o trabalho pedagógico a ser desenvolvido com os futuros docentes deve primar por um trabalho que de fato contribua para a formação de profissionais comprometidos com o fazer docente, até porque a construção desses saberes desenvolvidos passam por diversas fases de adaptações, uma delas será o momento da atuação pedagógica desses estudantes, que terão que adaptar os conhecimentos adquiridos no ensino a distância para o ensino presencial. Para Preti (2005) formar profissionais através da modalidade

EaD exige (re)planejar as ações pedagógicas e assim ajustá-las a fim de assegurar a construção do conhecimento.

Tendo em vista tais considerações é que direcionamos nossas atenções para o processo de formação do estudante pedagogo na EaD. Ou seja, será que esses critérios de orientação didática, adaptação da proposta pedagógica e metodológica estão de fato desenvolvendo profissionais habilitados para planejar e executar ações que futuramente serão aplicadas em sala de aula?

Nesse contexto, compartilhamos da ideia de que a formação docente exige a aquisição de conhecimentos específicos, saberes e fazeres que direcionam uma prática pedagógica que seja capaz de atender às diversas realidades existentes no contexto educacional.

Nessa perspectiva, partimos do princípio de que a formação dos futuros professores deve fornecer subsídios para a construção de um conhecimento pedagógico consistente, o que favorece para a construção de uma prática pedagógica que envolva a compreensão do ensinar e do aprender e que possibilite a promoção de uma aprendizagem significativa para os discentes envolvidos no processo. Contudo, a formação dos futuros docentes exige o desenvolvimento de conhecimentos sólidos nos campos cultural, contextual e científico para dessa forma desenvolver um trabalho educativo que de fato contribua para o processo de ensino aprendizagem dos estudantes.

Para Libâneo (2001 *apud* SILVA, 2009) a formação do estudante pedagogo deve envolver o saber-fazer e o saber-pensar de forma articulada que proporcione a capacidade de (re) significar a prática educativa tornando-a assim mais criativa e crítica.

Verificamos dessa forma que o desafio da docência perpassa e articula diversos saberes que são imprescindíveis para sucesso do processo de ensino aprendizagem, que inicia na compreensão do que é ensinar, como planejar e como transmitir conhecimentos aos estudantes de maneira a envolvê-los e torná-los ativos nesse processo de construção coletiva.

Partimos da premissa que o planejamento é um aspecto de extrema importância, visto que é a partir do ato de planejar que podemos relacionar os conteúdos com a realidade educacional, haja vista que esse planejamento não deve estar desvinculado das relações que há entre a escola e a realidade do aluno. Para Menegolla & Sant'Anna (2001, p. 45) o planejamento proporciona tanto aos professores como aos alunos uma ação eficaz de ensino e aprendizagem, visto que ambos são atuantes em sala de aula.

Portanto, planejar inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização como a revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O que se configura também num momento de pesquisa e reflexão.

Evidenciamos assim que antes de planejarmos devemos ter em mente os objetivos que pretendemos alcançar, pois ação do planejamento não deve se resumir a um modelo padronizado em que o docente redige os seus “objetivos gerais”, “objetivos específicos”, “conteúdos”, “estratégias” e “avaliação” apenas por uma questão de formalidade. Para Moretto (2007) planejar é organizar ações e essas ações são determinantes na tomada de decisões, portanto, quando esse planejamento é negligenciado a prática educativa perde sua essência.

Nessa perspectiva, nosso interesse é conhecer o processo de formação do pedagogo licenciado na modalidade à distância e dessa forma discutir como esse estudante se sente em relação a sua formação, ou seja, se sente preparado (a) para exercer a docência, no que se refere ao ato de planejar?

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso, doravante PPC em 2008 foi criado o curso de Pedagogia a distância da IES por ora analisado, sendo implantado no ano seguinte. Nesse contexto, o curso está integrado em 8 semestres, incluindo disciplinas obrigatórias e optativas, estágios, práticas como componente curricular e atividades complementares. A carga horária total é de 3213 horas, um total de 189 créditos, incluindo 408 horas de estágio.

Sendo assim, observamos que a referida carga horária atende a legislação que é retratada na Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, ao se reportar aos cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em curso de licenciatura, em seu artigo 13. “§1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos”.

Conforme o PPC a estrutura curricular do referido curso está baseada em alguns princípios, tais como: autonomia, historicidade, diversidade, teoria-prática, investigação, interdisciplinaridade e construção. Nesse contexto, o curso de Pedagogia está dividido em oito semestres, no período de 48 meses, sendo os estágios no 5º e 6º semestre. Portanto, o PCC propõe que durante todo o percurso de formação sejam articulados estudos teóricos e experiências de investigação e práticas pedagógicas sistematizadas.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

A nossa pesquisa teve como foco a abordagem qualitativa. Para tanto, realizamos uma pesquisa de campo e assim colhemos os dados para análise, no caso, adotamos

o método hipotético-dedutivo (POPPER 1975). Escolhemos esse método pelo fato de nossa pesquisa partir de uma interrogação, de uma dúvida, visto que, nosso trabalho foi voltado para o seguinte questionamento. Será que o estudante licenciado em Pedagogia na modalidade a distância se sente preparado para assumir a docência, no que diz respeito ao ato de planejar? Assim sendo, analisamos através do questionário as respostas dadas pelos sujeitos e apresentamos as conclusões finais.

Nosso instrumento de coleta de dados consistiu em um questionário composto por 07 perguntas fechadas, porém, com espaço para justificativas. Num total de 38 discentes colhemos o posicionamento de 29 respondentes. No dia da aplicação 06 alunos faltaram à aula, e 03 não quiseram participar da pesquisa, o que foi totalmente compreendido. No caso, os estudantes responderam ao questionário no último dia de aula, nos momentos que antecederam uma prova que ocorreu no mesmo dia.

Define-se o questionário como uma técnica de investigação que apresenta questões variadas e visa conhecer opiniões, expectativas, interesses e outros. (GIL 2007). Portanto, na elaboração do questionário procuramos conhecer o processo de formação dos estudantes do curso de Pedagogia na modalidade EaD ofertado por uma IES que ocorre no Polo de Apoio Presencial de um município do interior.

5 ANÁLISE DOS DADOS

Após a coleta dos dados, analisamos os posicionamentos dos sujeitos envolvidos e apresentamos os dados através da análise descritiva que tem como objetivo primordial observar, registrar, analisar e realizar a interpretação dos fatos.

O curso por ora analisado iniciou no segundo semestre de 2014, a princípio a turma era composta por 56 alunos, contudo, no decorrer da jornada acadêmica alguns não conseguiram acompanhar o processo e acabaram optando por outros caminhos.

Tendo em vista que nosso objetivo é entender como o estudante licenciado em pedagogia na EaD se sente em relação a sua formação, nas linhas seguintes vamos apresentar os resultados obtidos através do questionário aplicado com 01 turma concludente do curso de Pedagogia na modalidade a distância. O referido questionário foi realizado com 29 respondentes.

Na primeira pergunta: Por que você optou por fazer o curso de licenciatura em Pedagogia no sistema de EaD? 86 % dos respondentes sinalizaram que optaram por fazer o curso de Licenciatura em EaD devido a flexibilidade de tempo e 14% pela possibilidade de conciliar com o trabalho. Verificamos assim, que os participantes envolvidos enxergam na modalidade de ensino uma oportunidade de conciliar tarefas, e o fator tempo é um ponto forte na escolha de um curso a distância.

Nesse contexto, autores como Preti (2005); Sommer (2010) e Mill (2012) defendem que a modalidade a distância proporciona aos alunos maior flexibilização de tempo. Contudo, essa flexibilidade não significa menos trabalho ou menor tempo para o estudo, na verdade representa relativa autonomia para distribuir horários e técnicas de estudos.

No segundo item realizamos o seguinte questionamento: A modalidade de EaD oferece condições pedagógicas para sua formação docente, ou seja, durante o curso você vivenciou situações que possibilitasse o ato de planejar? 83% dos respondentes indicaram que sim, desse número apenas 02 participantes justificaram, relatando que durante o curso alguns professores mostraram a importância do ato de planejar e como realizar um bom planejamento. Assim sendo, 17% responderam que em partes, desse total, 04 respondentes justificaram relatando que no início do curso tinham encontros quinzenalmente e posteriormente passaram a ter encontros mensais e isso prejudicou o andamento do curso, relataram também que se os encontros tivessem sido mais frequentes teriam vivenciado mais situações didáticas, portanto, segundo os relatos quando foram saber o motivo da mudança, receberam a justificativa de que os recursos tinham diminuído e por isso a redução dos encontros.

Ao analisarmos tais posicionamentos consideramos instigante o fato de 17% dos alunos se sentirem prejudicados devido à redução dos encontros, pois de acordo com os relatos, essa mudança impactou na vivência de mais situações que pudessem contribuir para as atividades de planejamento didático. Vale ressaltar que o ato de planejar é elemento essencial para prática pedagógica.

A questão seguinte perguntava se durante o curso tiveram acesso a outras referências que direcionaram a construção de atividades, como *sites*, livros e revistas, do total 93% sinalizaram que sim, durante o curso tiveram sugestões de sites que os auxiliaram, desse percentual, 05 participantes apontaram na justificativa que tiveram acesso aos seguintes sites: www.canaldoensino.com.br; www.brasilescola.uol.com.br www.clubedoprofessor.com.br e www.portaldoprofessor.mec.gov.br. Sendo assim, 7% sinalizaram que em partes, contudo, não justificaram o posicionamento. Dos respondentes que sinalizam sim, 02 participantes relataram que em relação ao acesso a livros sentiram que havia necessidade de mais referencial teórico.

No item 4 a questão indagava se durante o período de estágio o material didático ofertado pela instituição contribuiu ou não para o planejamento das aulas. Sendo assim, 49% sinalizaram que sim, contudo não tivemos nenhuma justificativa e 51% sinalizaram que em partes, desses respondentes, 08 utilizaram o espaço de justificativa, desse total, 03 participantes relataram que o material disponibilizado era muito

teórico e que deveria ter mais sugestões práticas e 05 apontaram que no início do curso recebiam material didático em formato de apostila, porém, depois de algum tempo passaram a não receber mais esse material e consideraram uma falha da instituição. Observamos então, que nesse quesito 51%, mais da metade dos respondentes acreditam que o material didático precisaria de alguns ajustes para assim torná-lo mais prático e oferecer mais sugestões didáticas.

Em relação ao material didático um aspecto nos chama atenção, visto que 51% dos respondentes sinalizaram que inicialmente recebiam o material impresso, mas no decorrer passaram a não receber mais. Essa informação vai de encontro ao que estabelece o Projeto Político Pedagógico do curso, pois o meio impresso assume a função de base do sistema de multimeios, considerado, portanto, um elemento de comunicação palpável.

O material impresso é um dos mais relevantes interlocutores nesse processo. Pela natureza de sua linguagem, o impresso não “invade” o sujeito. Bem ao contrário, é o sujeito que deve “invadi-lo”, explorá-lo, desvendá-lo – a seu modo, segundo seu ritmo, de acordo com seus interesses e necessidades. Somente deste modo haverá uma apropriação consciente da programação, respeitadas as personalidades e diferenças individuais de cada sujeito. (PPP, p.12).

No item 5 direcionamos mais uma pergunta referente ao período de estágio, no caso, perguntamos se durante o estágio as aulas planejadas foram seguidas, ou seja, conseguiram seguir o roteiro de planejamento? De acordo com as respostas obtidas 89% disseram que sim, e 11% sinalizaram que em partes, desse total 01 respondente justificou sua resposta relatando que sentia dificuldade/insegurança de aplicar em sala de aula às atividades planejadas. Nesse contexto, a interpretação que fazemos é que a grande maioria dos participantes conseguiu realizar seus planejamentos e aplicá-los durante a experiência do estágio.

De acordo com PPC o estágio supervisionado compreende uma carga horária de 408 horas, são realizados no 5º e 6º semestre e está organizado em três etapas: 1. Fundamentação teórica para as práticas de pesquisa e inserção no contexto escolar; 2. Elaboração do projeto de Estágio e construção dos instrumentais necessários à regência da sala de aula; 3. Sistematização da experiência do Estágio na forma de um memorial acadêmico profissional e a socialização deste quando da apresentação do trabalho de conclusão do curso-TCC.

No sexto item questionamos se curso na modalidade EaD proporcionou relação entre teoria e prática. 89% dos respondentes envolvidos sinalizaram que sim, desses apenas 04 justificaram relatando que o curso tinha aulas teóricas, participações nos fóruns e a experiência em sala de aula através dos estágios o que possibilitou vivenciar na prática os conhecimentos adquiridos. Sendo assim, do total de respondentes 11%

apontaram que em partes, desse percentual, 02 respondentes justificaram relatando que deveria haver mais prática e vivência em sala de aula. Nesse contexto, embora represente a menor parte que sinalize essa necessidade, é um ponto que merece atenção, uma vez que representa uma fragilidade.

Por fim, no último item questionamos se ao final do curso de Licenciatura em Pedagogia se sentiam preparados para exercer a docência, no caso, delimitamos essa preparação ao ato de planejar e executar as atividades em sala de aula. Assim sendo, 86% sinalizaram que sim; 14% responderam que em partes, desse total todos justificaram suas respostas, 02 respondentes relataram que ainda precisavam de mais vivência em sala de aula e que ainda não se sentem totalmente preparados e o terceiro respondente sinalizou que o curso precisava passar por uma revisão e cumprir com a oferta de todos os encontros presenciais, uma vez que houve uma redução durante o percurso. Acreditamos que “essa revisão” a que se refere o respondente é em relação à mudança que o curso sofreu durante seu percurso. Vale lembrar que no item 02 do questionário quatro respondentes sinalizaram que se sentiram prejudicados com a redução dos encontros, inicialmente eram quinzenais e posteriormente passaram a ser mensais.

Conforme os dados coletados na pesquisa observamos que 86% dos respondentes se sentem satisfeitos e preparados em relação a sua formação na modalidade EaD. Contudo, o fato de haver poucas justificativas para as respostas dadas impossibilitou de fazermos uma análise mais minuciosa. Porém, alguns pontos nos chama a atenção, um deles é no item relacionado ao material didático direcionado ao período de estágio, mediante as respostas colhidas evidenciamos que um percentual significativo de 51% dos respondentes considera a necessidade de possíveis ajustes e justificaram relatando que o referido material deveria apresentar mais exemplos práticos, outro ponto que também chama atenção é em relação à entrega do material didático, que conforme os relatos no início do curso eram entregues aos discentes, porém, no decorrer foram extintos e isso é analisado de forma negativa por partes dos estudantes.

6 CONCLUSÃO

As inquietações que moveram esta pesquisa nasceram a partir da necessidade de analisar o processo de formação dos estudantes do curso de Pedagogia na modalidade EaD no que diz respeito ao ato de planejar. E assim entender como esses discentes se sentem em relação a sua formação.

Entendemos que o planejamento docente é o diferencial da prática educativa e que o mesmo necessita ser bem fundamentado para assim assegurar uma aprendizagem significativa, portanto, a preparação pedagógica dos futuros professores é peça imprescindível para se atingir êxito no processo de ensino aprendizagem.

Nesse contexto, ao longo de nosso trabalho evidenciamos a crescente expansão da Educação a Distância e conseqüente um número maior de pessoas que buscam na referida modalidade uma oportunidade de acesso ao Ensino Superior, principalmente nos cursos de licenciatura. Verificamos, portanto, que a EaD tem contribuído de forma significativa para a ascensão daquelas pessoas que buscam conciliar trabalho e estudos.

No que diz respeito a nossa pergunta central que foi entender se os licenciados em pedagogia se sentiam ou não preparados em relação ao ato de planejar, observamos mediante a análise do questionário que 86% dos participantes envolvidos no processo se sentem preparados pedagogicamente no que se refere ao planejamento e as atividades desenvolvidas em sala, esse dado foi justificado pela relação entre teoria e prática vivenciadas durante o curso, principalmente no período do estágio que acontece no 5º e 6º semestre.

Portanto, de acordo com os resultados obtidos verificamos que o curso de Pedagogia ofertado na modalidade à distância pela IES por ora analisado tem oferecido condições didáticas pedagógicas para os estudantes que optam por essa modalidade. Contudo, também evidenciamos que a dinâmica de execução necessita de um repensar pedagógico, visto que algumas fragilidades foram mencionadas pelos respondentes e isso afetou o processo de ensino aprendizagem, tais como: redução dos encontros quinzenais para presenciais e a não entrega do material didático impresso.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. **Transformações no trabalho e na formação docente na educação a distância on-line**. Rev. Em aberto, Brasília, v.23, n.84, nov. 2010. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2262>. Acesso em: 28 de setembro, 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 05 de jan. 2018.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **RESOLUÇÃO CNE/CP nº 01**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br.cne/arquivos/pdf>. Acesso em: 15 de junho de 2018.

_____. Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica- PARFOR **RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br.cne/arquivos/pdf>. Acesso em junho de 2018.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. Resolução CNE/CP nº 2/2005. Diretrizes Curriculares Nacio-

nais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index>. Acesso em março de 2018.

_____. Decreto nº 9057, de 25 de maio de 2017. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057. Acesso em: 27 de julho, 2018.

CENSO. EAD. 2016. **Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil**. Acesso em: 18 de julho, 2018. http://abed.org.br/censoead2016/Censo_EAD_2016_portugues.pdf.

CAVALCANTE, Maria Marina Dias. **Pedagogia Universitária: Um campo de conhecimento em construção**. Fortaleza: EdUECE, 2014.

FERREIRA, Sílvia. **A docência na EAD**. Anais, V seminário internacional de Educação à Distância. Minas Gerais. Set, 2013. Disponível em: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/36891239/Trabalho_docente_na_educacao_a_distancia. Acessado em: 28 de setembro, 2017.

_____. Referenciais de qualidade para cursos à distância. Brasília: SEED/MEC, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/ReferenciaisdeEAD.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007.

MENEGOLLA, Maximiliano. SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que planejar? Como planejar?** 10ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MILL, Daniel. **Docência virtual: uma visão crítica**. Campinas. SP: Papyrus, 2012.

MORETTO, Vasco Pedro. **Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

NEVES, Carmem M C. A educação a distância e a formação de professores In: **SEED/MEC Tecnologias na educação de professores a distância**. Salto para o Futuro. Brasília: MEC, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/4sf.pdf>. Acesso em: 20 de janeiro, 2018.

POPPER, K. R. **Conhecimento objetivo: uma abordagem evolucionária**. São Paulo: Itatiaia: EDUSP, 1975.

PRETI, Oreste. **Apoio à aprendizagem: o orientador acadêmico**. In: Integração das tecnologias na educação: salto para o futuro. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

SILVA, M. **Docência presencial e online: sugestões de interatividade na cibercultura**. In: DIAS et al. (Orgs.). O digital e o currículo. Braga, Portugal: Universidade do Minho, 2009, p. 11-30.

SOMMER, L. H. Formação inicial de professores a distância: questões para debate. **Revista em aberto, v. 23, n. 84, p. 11 a 14**. Brasília: INEP/MEC. 2010. Disponível em: http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B9AB58B41-F005-49B0-8C02-72837313E465%7D_emaberto84.pdf. Acesso em: 02 de agosto, 2018.

VASCONCELOS, V. M. R. & VALSINER, J. Perspectivas Co-constitutivista na Psicologia e na Educação. In: GASPARIN, J. L. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**, 2007.

VIDAL, Eloísa Maia e MAIA, José Everardo Bessa. **Educação a distância na UECE: uma proposta estratégica para o Ceará do futuro**. 2017. Disponível em: <http://www.uece.br/sate/dmdocuments/EAD%20na%20UECE>. Acesso em: 15 de julho, 2018.



CAPÍTULO 13

ENTRE FRALDAS E PEDAGOGIA: NARRATIVA (AUTO)BIOGRÁFICA SOBRE AS ROTINAS DE CUIDADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

BETWEEN DIAPERS AND PEDAGOGY: A BIOGRAPHIC REPORT ON CARE ROUTINES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

*Ana Valéria Oribes Dias¹
Adriana Barni Truccolo²*

DOI: 10.46898/rfb.9786558891192.13

¹ Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. ORCID. <https://orcid.org/0000-0003-0442-2908>. E-mail adriana-truccolo@uergs.edu.br

² Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. ORCID. <https://orcid.org/0000-0003-0761-9888>
E-mail: avoribesd@gmail.com

RESUMO

A organização das rotinas de cuidado em uma instituição de educação infantil manifesta muito sobre as concepções dos membros dessa instituição acerca do currículo, da criança, da infância e da educação infantil. O estudo teve como objetivo identificar, através das narrativas de uma professora da Educação Infantil como estão alicerçadas as rotinas de cuidado, com crianças-bebê de um a dois anos, no cotidiano da instituição, se por uma ótica assistencialista ou sob a perspectiva de uma prática pedagógica humanista, afetiva e acolhedora. Buscou-se em teóricos como: Barbosa, Martins Filho, Ariès, Kuhlmann Júnior; e leis que regulamentam a Educação Infantil, o aporte teórico para respaldar o trabalho. Pesquisa qualitativa com abordagem narrativa (auto)biográfica, realizada em um centro municipal de educação infantil (CMEI) com uma turma de 16 crianças entre um e dois anos e a professora. As rotinas de cuidado da professora se distanciavam do recomendado pelo projeto político pedagógico da escola, sendo que a profissional permaneceu somente um mês no CMEI visto suas crenças e valores não comungarem com os da escola. Trabalhar na educação infantil requer cuidado, escuta e olhar atentos, requer amor.

Palavras-chave: Educação Infantil. Educar. Cuidar.

ABSTRACT

The organization of care routines in an early childhood education institution expresses a lot about the conceptions of the members of that institution about the curriculum, the child, childhood and early childhood education. The aim of the study was to identify, through the narratives of a kindergarten teacher, how care routines are based, with baby children from one to two years old, in the daily life of the institution, whether from an assistentialist perspective or from the perspective of a humanistic, affective and welcoming pedagogical practice. We sought out theorists such as: Barbosa, Martins Filho, Ariès, Kuhlmann Júnior; and laws that regulate Early Childhood Education, the theoretical contribution to support the work. Qualitative research with a narrative (auto) biographical approach, carried out in a municipal center for early childhood education (CMEI) with a class of 16 children between one and two years old and the teacher. The teacher's care routines were distant from that recommended by the school's pedagogical political project, and the professional stayed only one month at CMEI since her beliefs and values did not agree with those of the school. Working in early childhood education requires care, listening and attentive looking, it requires love.

Keywords: Early childhood education. Education. Care.

1 INTRODUÇÃO

A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não as expulsar de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar o mundo comum.

Hannah Arendt (2011)

Iniciei a semana no centro municipal de educação infantil (CMEI) ajudando o Augusto a subir as escadas. Peguei-o pela mão fofa, e ele segurou firme minha mão. Do outro lado sua mãe nos observava. Nos dirigimos à sala para organizar os brinquedos e esperar o restante das 16 crianças com entre um e dois anos de idade. Organizei os brinquedos em um dos quatro cantos da sala, no tatame, e me lembrei da noite anterior quando lendo Vygotsky (1989, p. 105), acerca do brinquedo, me deparei com “o brinquedo preenche as necessidades da criança”, e me convenço cada vez mais que as teorias e práticas que ignoram esse fato “nada mais são do que uma intelectualização pedante da atividade de brincar”. Às 7h40min as crianças, tão sonolentas quanto Augusto (nome fictício), começam a entrar, por ordem de chegada, até às 8h15min. E, assim a turma vai se formando e as crianças bebê interagindo com o ambiente, consigo próprios, com os corpos em movimento dos outros bebês, e comigo. Eles exacerbam a primeira função do seu ato motor, que é subjetiva (BRASIL, 1998), ligada à expressão de seus desejos e necessidades e provocando em mim a urgência em descobrir os significados desses movimentos.

E dessa forma a manhã vai passando até culminar com a hora do lanche que sempre é fruta, bem aceita por quase todos, pois tem um menino que não aceita fruta prefere o chá com biscoitos, que traz de casa. Este momento da fruta é muito mágico de ver, pois falamos é “hora da fruta” e eles se dirigem para a grande mesa, rodeada de pequenas cadeiras e cada um procura o seu lugar preferido para sentar e já estendem as mãozinhas para passar álcool gel. As frutas são descascadas e picadas em um prato, que eu vou passando e eles vão pegando e assim já vão exercitando movimentos de pinça com aqueles pequenos dedinhos. Pegam um pedaço de maçã ou uma rodela de banana, e neste momento eu converso com eles a respeito da importância de aprender a esperar a sua vez, pegar somente um pedaço por vez, e mastigar bem as frutas. A careta de alguns não significa que não gostam da fruta, mas que não estão encontrando o registro de já tê-la ingerido alguma vez. Muitos chegam ainda alimentados exclusivamente com leite materno, e por conseguinte, a nova textura e o sabor do alimento, a substituição da sugação pela mastigação, o nascimento dos dentes que ajudam a triturar o alimento até a alteração da posição de comer – que nos bebês normalmente é

deitado – pelo uso de cadeirões, provocam curiosidade e, assim, percebo que a alimentação se relaciona com subjetividade (ALMEIDA, 2008). Alimentarem-se juntos permite muito mais do que a partilha de alimentos, permite a partilha de experiências na via das interações sociais, por proporcionar um espaço de sociabilidade, onde o ato de se alimentar em conjunto torna-se um sistema bio-psico-sociocultural, carregando em si dimensões biológicas, subjetivas, interpessoais e coletivas (BEZERRA, 2020). Ainda, de acordo com Barbosa (2010) aprender a alimentar-se é uma importante aprendizagem para a criança, uma vez que envolve aspectos sociais, de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar. Nessa situação concebemos a inseparabilidade das ações de educação e cuidado. Observo que Manoela (nome fictício) precisa de uma troca de fraldas. Eu lhe dou a sua fralda para que leve até o fraldário, e ela, empoderada com a fralda entre as mãos caminha alguns pequenos passos à minha frente. Nesse instante, lembro novamente de Barbosa (2009a) quando enfatiza a importância de se preparar um ambiente tranquilo, de intimidade e poder ofertar tempo e disponibilidade de atenção ao momento da higiene dos bebês e crianças bem pequenas. Os bebês são dependentes para terem suas necessidades mais básicas atendidas, como alimentação e higiene, e acolher essas necessidades com um cuidado carregado de afeto lhes trará segurança e bem-estar permitindo que se sintam protegidos. Além do cuidado, percebemos um bom momento educativo no ato da higienização.

E assim, a jornada diária continua, e as rotinas da sala dos bebês, ou seja, aquelas experiências que acontecem ao longo do dia, todos os dias, oferecem para os bebês certo domínio sobre o mundo em que vivem trazendo a eles segurança, isto é, a possibilidade de antecipar aquilo que vai acontecer. As rotinas de cuidado quando percebidas como experiências compartilhadas são promotoras de vínculo. De acordo com Barbosa (2009b) a recorrência dos eventos permite construir um eixo de história e memória, emergindo uma identidade social, de grupo. “Afim, todos os dias, no mesmo lugar, juntamente com as mesmas pessoas serão realizadas certas atividades e repetidos alguns rituais”. É neste lugar que os bebês se encontrarão com outros bebês, aprendendo a se relacionar, a conviver, a cooperar, e a discordar. É neste espaço social que irão, com seus corpos, sentir os odores, escutar as vozes, olhar, observar, tocar, pois nessa idade compreendem a realidade através dos sentidos.

As vivências afetivas e emocionais das crianças, neste ambiente de cuidados e aprendizagens, impulsionam o seu desenvolvimento (GAZZOTTI; SOUZA, 2019), produzindo novos significados e sentidos em suas relações com a realidade (BASSE-DAS; HUGHET; SOLÉ, 2007), e promovendo o estreitamento de vínculos afetivos entre quem cuida e a criança.

Entretanto, as instituições de educação coletiva, historicamente, foram percebidas como ambientes acolhedores que oportunizavam cuidados básicos de alimentação e higiene às crianças e cujo enfoque assistencialista predominavam (DELGADO e MARTINS FILHO, 2016). Rotinas de cuidado operacionais como alimentar, trocar fraldas e colocar num berço para dormir, práticas essas herdadas de uma tradição higienista, não são suficientes para a formação de novos vínculos afetivos bem como não são raras de serem encontradas (BARR, 2017). Conciliar a questão da sobrevivência física com o cuidado afetivo requer práticas pedagógicas mediadas por profissionais preparados, qualificados, com olhar observador e escuta atenta.

A organização da rotina em uma instituição de educação infantil manifesta muito sobre as concepções de currículo, criança, infância e educação infantil dessa instituição. Quando consideramos os direitos fundamentais das crianças como norteadores das práticas cotidianas nos apoiamos na compreensão da criança como sujeito de direitos, capaz de participar desde a mais tenra idade de seu processo de formação, e da infância como uma construção social e histórica, reconhecendo as instituições de educação infantil como contexto promotor da socialização das crianças pequenas em espaços coletivos (MONÇÃO, 2017).

Além disso, é sabido que durante vários séculos, os bebês e as crianças bem pequenas eram tidos como incompetentes e subordinados, e a infância referida como sendo uma preparação para a vida adulta e não uma fase importante de descobertas, de construção da autonomia e do autoconhecimento para as crianças (MARTINS FILHO e DELGADO, 2016).

A mulher-mãe, cada vez mais inserida no mercado de trabalho, tem dividido com a instituição de educação coletiva o cuidado dos filhos. Assim, essas instituições aparecem, nesse contexto, como apoio, dividindo com a família as tarefas de cuidar e educar (ZANELLA; ANDRADA, 2002).

No Brasil, a educação infantil é considerada direito da criança a partir do nascimento, atribuída como dever do Estado, ofertada pelos sistemas de ensino, em regime de colaboração, sendo os estabelecimentos de educação infantil da competência dos municípios.

A LDB no art. 29 menciona que a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como “finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”, sendo oferecida em instituição de educação coletiva para atender a criança de até três anos de idade e em pré-escolas para crianças de quatro a seis anos.

O cuidar é inevitável para que a criança desenvolva toda a sua potencialidade. A professora de educação infantil não possui a mesa como barreira entre si e a criança. Tem uma relação de proximidade não vista em qualquer outra etapa da educação básica. A criança bebê é dependente do adulto, requer mais de sua atenção. Até os oito meses seu corpo é muito frágil e limitado a poucos movimentos. A estimulação e o desenvolvimento de suas habilidades motoras fazem parte das atribuições da professora que deveria pautar seu contato corporal com a criança bebê pela afetividade. Cuidar com afeto, cuidar com atenção, cuidar com respeito, cuidar com pedagogia. Uma pedagogia que se organiza pelas possibilidades de comunicação que o corpo produz: o contato, o toque, o olhar, a escuta, o embalar, o mostrar, o segurar, o alimentar.

Nessa perspectiva, formulou-se a seguinte questão de pesquisa: Como é percebida a rotina de cuidados de crianças de um a dois anos de idade (berçário II) dentro do cotidiano de uma instituição coletiva? O objetivo geral do trabalho foi identificar, através das narrativas de uma professora da Educação Infantil como estão alicerçadas as rotinas de cuidado no cotidiano da instituição, se por uma ótica assistencialista ou sob a perspectiva de uma prática pedagógica humanista, afetiva e acolhedora.

2 METODOLOGIA

A pesquisa fez uso da abordagem qualitativa e empregou como método de pesquisa a narrativa (auto)biográfica.

Segundo Demo (2006, p. 10), a pesquisa qualitativa procura preservar a realidade acima do método, buscando informação acerca da realidade e permitindo tanto sua melhor compreensão, quanto, sobretudo, condições de intervenção e mudança.

De acordo com Delory-Momberger (2012), a pesquisa (auto)biográfica busca compreender os modos como as pessoas dão forma a suas experiências e como significam os acontecimentos de sua existência, sendo que o vivido e o narrado são atravessados pelo tempo, instaurando uma “temporalidade biográfica”.

No campo educacional, a pesquisa (auto) biográfica é um instrumento de intervenção na prática e na formação de professores, conferindo-lhes “a possibilidade de descrever e compreender o seu meio e os elementos que o movimentam”. (PASSEGGI, 2014).

Justifico o emprego da narrativa (auto)biográfica oral enquanto método de pesquisa, ancorada na possibilidade de compreender as experiências que permeiam o pessoal e o social da professora, alçando-a do lugar de objeto das análises para o de participante protagonista da investigação

Desse modo, fiz a escolha por um encaminhamento qualitativo que se inscreve, ao mesmo tempo, no campo da pesquisa pedagógica e no da pesquisa biográfica. O objetivo foi enriquecer as análises das rotinas de cuidado na instituição escolar e de acompanhar a participante na subjetivação do seu percurso pelo acesso a uma compreensão do seu discurso narrativo, ao seu modo de se autobiografar e ao sentido que atribui ao centro municipal de educação infantil (CMEI). Por meio da narrativa percebe-se os sentidos produzidos pelas pessoas sobre si e sobre seus mundos sociais revelando modos de apreensão e interpretação do vivido (DELORY-MOMBERGER, 2014).

A análise documental do Projeto Político Pedagógico da escola foi realizada com o propósito de comparar se as rotinas de cuidado inscritas são as mesmas percebidas no cotidiano da instituição.

No sentido de manter os princípios éticos da pesquisa em educação, coloquei um nome fictício na professora participante da pesquisa que, então, foi chamada de Maria. A professora Maria é graduada em pedagogia, atuou durante sete anos nos anos iniciais do ensino fundamental e nos último mês começou a trabalhar no CMEI onde atua no berçário II com 16 crianças, de idades entre um e 2 anos, sendo oito meninas e oito meninos. Mantive a preocupação em resguardar os princípios éticos já definidos na Resolução 510/2016 que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas, e Maria assinou um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A identidade das crianças da turma observada também foi preservada e qualquer nome que aparecer se referindo a elas é fictício. O período de observação foi de dois meses, outubro e novembro de 2018, no turno da manhã, quando fui estagiária da turma. Além de pesquisadora, ousei me incluir como participante da pesquisa, assumindo postura crítica e reflexiva acerca de minha postura nas rotinas de cuidado. Sou pedagoga e administradora de empresa, e esta pesquisa foi requisito para finalização de minha especialização em gestão do currículo na formação docente.

A escola de educação infantil pesquisada está localizada na zona leste de Alegrete sendo mantida pela Prefeitura Municipal. Atende atualmente 150 alunos moradores de diferentes bairros da cidade. É uma instituição democrática e popular, acolhedora das diferentes famílias que buscam educação e cuidados para seus filhos. A escola atende a I etapa da Educação Infantil (de 05 meses a 3 anos) e a II etapa da Educação Infantil (4 anos) com turmas de tempo integral e parcial. A Escola dispõe de professores habilitados e em permanente formação, totalizando 8 regentes do Maternal I ao Nível A. Os demais funcionários e atendentes atualizam-se quando formações são oportunizadas pela SMEC. A Escola busca oferecer uma aprendizagem de qualidade a

sua comunidade, fazendo um chamamento aos responsáveis os quais são participativos nos eventos promovidos pela instituição (Fonte: PPP da Escola p.04).

O recurso utilizado para a geração de dados foi a observação participante, que é uma técnica de investigação social em que o observador partilha, na medida em que as circunstâncias o permitam, as atividades, as ocasiões, os interesses e os afetos de um grupo de pessoas ou comunidade (ANGUERA, 1985).

Para a realização da entrevista com a professora regente da turma observada foi escolhida a técnica de entrevista focalizada. Segundo Flick (2009, p. 143), entrevista focalizada é “a troca de informações que dá sentido à realidade que abrange os sujeitos”. Desta forma, o uso desta técnica de entrevista permite diálogo e interação entre duas ou mais pessoas.

O diário de campo foi utilizado para registrar as observações, e consiste em uma forma de registro para uso individual do profissional e do aluno (FREITAS; PEREIRA, 2014). Segundo Bogdan; Blikem (1995, p.152 apud ROESE; GERHARDT; SOUZA; LOPES, 2006, p.2), o diário de campo configura-se em dois modos de registro: o descritivo, “em que a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas” e o reflexivo, isto é, “a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações”. Desse modo, deve ser usado diariamente para garantir a maior sistematização e detalhamento possível de todas as situações ocorridas no dia e das entrelinhas nas falas dos sujeitos durante a intervenção.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O objetivo deste trabalho foi identificar, através de entrevista e observações do comportamento de uma professora da Educação Infantil como ela percebe, no cotidiano da instituição, as suas rotinas de cuidado.

Professora Maria (nome fictício) desistiu de trabalhar com essa faixa etária um mês após ter iniciado nessa escola e durante o tempo em que lá esteve mencionava, com frequência, que “tinha estudado muito para ficar trocando fralda de criança”.

Para esta professora que estava tendo o seu primeiro contato com crianças bebê, na sua vida profissional, esta experiência não estava sendo gratificante e significativa pois através de suas falas (reclamações), nota-se que não possuía o entendimento da relação do cuidar com o educar, não tinha a percepção de que quando estava trocando a fralda de seu aluno o estava auxiliando no seu desenvolvimento, preparando-o para mais tarde deixar de usar fraldas. O cuidar está definido no RCNEI como:

valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato de em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos. O desenvolvimento integral depende tanto de cuidados relacionais, que envolvem a dimensão afetiva e dos cuidados com os aspectos biológicos do corpo, como a qualidade da alimentação e dos cuidados com a saúde, quanto da forma como esses cuidados são oferecidos e das oportunidades de acesso a conhecimentos variados (BRASIL, 1998 a, p.24)

Dessa forma insisto na necessidade da professora em estar atenta, comprometida com as crianças, percebendo suas necessidades, sendo solidária e respeitosa para com as singularidades de cada criança.

A educação infantil não é para qualquer pessoa ou professora. Para atuar na primeira etapa de educação básica, em especial em berçário ou maternal, a professora tem que se sentir livre para encontrar com o sorriso de uma criança, com os seus primeiros passos, com suas primeiras palavras, com seu olhar de admiração quando olha a professora e foca nos seus olhos. Kramer (2005) discute alguns conflitos encontrados por professores na educação infantil ao ter que cuidar e educar, onde alguns professores se sentem desvalorizados ao realizar tarefas relacionadas ao cuidar, enquanto outros acreditam que o cuidar e educar na educação infantil são indissociáveis e por isso devem caminhar juntas. Montenegro (2001) afirma que o cuidado é algo fundamental na educação infantil: “O cuidado é um elemento importante da educação infantil no qual se faz necessário uma maior atenção quando se trata da formação de professores para o trabalho com crianças pequenas.”

O professor inserido no berçário ou maternal também terá que se preocupar quando a criança, seu aluno chora, quando seu choro está diferente do normal, quando seu pequeno está com febre, quando seu cocô está diferente, quando está com vomito, quando seu comportamento está agressivo, por essas e por outras tantas razões o professor de educação Infantil terá que ser uma pessoa especial.

Além das percepções de cuidar e educar a professora inserida em uma turma de crianças bebê precisará ser sensível às dificuldades que a criança terá no período de adaptação à escola e estar preparada para enfrentar situações que exijam paciência, compreensão e técnica. A flexibilidade e a criatividade também ajudam na hora de enfrentar os imprevistos. A professora utilizará os seus conhecimentos para ensinar e cativar as crianças, terá que gostar de trabalhar em equipe, pois com bebês é necessária uma equipe de profissionais dedicados a eles. O cuidar “[...] é sobretudo dar atenção a ela (criança) como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades” (RCNEI, 1998, v. 01, p.25).

É interessante observar o que diz o projeto político pedagógico (PPP) da escola com referência a crianças de cinco meses a três anos:

A inserção das crianças de zero a três anos de idade no sistema de ensino impõe-nos um grande desafio, pois além de garantir o cuidado não podemos nos descuidar da educação nessa faixa etária. Embora a relação entre cuidar e educar seja necessária indissociável em todo e qualquer processo educativo, na educação da criança pequena, ela se torna imprescindível.

Nesta etapa é usada uma metodologia que destaque o período sensório motor, pois é neste período em que os bebês aprendem sobre si mesmo, seu mundo e a atividade motora. Portanto deve-se permitir e incentivar que os pequenos observem e explorem o ambiente, brinquem, expressando emoções, sentimentos, pensamentos e desejos. É importante também estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e demais crianças, elevando sua autoestima e ampliando sua interação social (PPP, Escola Sergio Augusto Pereira. P.10).

Enfatizamos positivamente a menção no PPP a vínculos afetivos pois acreditamos que ao cuidar e ao educar uma criança a professora da educação infantil o faz carregada de afetividade, bem mais do que a professora de outra etapa da educação. Apostamos na indissociabilidade do educar cuidar com afeto, com intenção.

Também se percebe a necessidade de que a professora mantenha constante atualização de conhecimentos na área, sendo primordial a reflexão acerca de seu trabalho docente. É imperioso que a professora assuma com compromisso um fazer intencional, abrangente, cuidadoso no ambiente escolar.

Na atualidade, enquanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) estabelecem que o atendimento infantil institucional deve contemplar cuidado e educação indissociavelmente, de 0 a 5 anos (BRASIL, 2009), percebe-se claramente, na fala dessa professora, a busca de uma identidade maior apenas com o que se considera educação, desvinculando-a do cuidado, atribuindo aos cuidados um cunho menos importante, remetendo, dessa forma, à ligação histórica da educação infantil com a assistência social e a saúde.

A LDB (1996) no seu artigo 62 estabelece que a profissional que deseja atuar na educação infantil deverá ter como formação mínima o magistério. Professora Maria é pedagoga, mas não conseguiu incorporar que o cuidado de uma criança é um momento educativo e que não tem como existir educação de crianças pequenas sem o cuidado de seu corpo, sua saúde, sua higiene, seu crescimento e seu desenvolvimento motor e físico.

As crianças de nossa sociedade vivem uma complexidade de contextos familiares e econômicos. A criança ter direito à Educação Infantil repercute na possibilidade que muitas mães terão de exercer suas atividades profissionais e contribuir para com a economia da família. Diante deste contexto a professora terá que ter um pouco de

cada profissional, sociólogo, psicólogo, médico, pois a família terá que estar envolvida nesta educação.

No Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) temos que o cuidado é parte integrante da educação, embora possa utilizar de meios que extrapolem a área pedagógica (1996, p.24)

Contemplar o cuidado na esfera da instituição da educação infantil significa compreendê-lo como parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolem a dimensão pedagógica. Ou seja, cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas (RCNEI, 1996).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI, 2013) encontramos a seguinte fala sobre o cuidar: “as instituições de Educação Infantil devem assegurar a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo” (p. 88). Quando cuidamos transmitimos valores, modelos de relacionamento, instrumentalizamos a criança bebê com experiências e elementos para que ela construa sua visão de mundo, do outro e de si mesma. E isso é educação. Cuidar e educar não podem ser colocados como ações distintas que vez ou outra se relacionam e até se complementam, mas sim como posturas integradas de cuidado e de educação, completamente indissociáveis: o mesmo ato educa cuida. (JUNQUEIRA FILHO, da SILVA KAERCHER e VIEIRA DA CUNHA, 2017).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reafirma a indissociabilidade do educar e cuidar na educação infantil e ressalta a intencionalidade educativa das práticas pedagógicas na educação infantil, tanto na instituição de educação coletiva como na pré-escola

Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas (BNCC, 2018).

A dinâmica da ‘rotina’ de uma criança bebê comporta cuidados com o corpo, lavar as mãos, dar banho, levar ao banheiro, alimentação. Contudo, esse cuidado, quando é assistencialista, não impõe educação à criança, deixando de colaborar para com a descoberta do corpo, da oralidade, das potencialidades da criança bebê.

A Educação Infantil não é só atividades prazerosas, com músicas alegres, brincadeiras divertidas, atividades pedagógicas interessantes, crianças felizes interagindo, existe o outro lado, um trabalho braçal, onde as crianças necessitam ser alimentadas, e quando elas não gostam do alimento que está sendo ofertado, devolvem tudo, até em cima de você, e quando estão gripadas e espirram, você tem que limpar o seu nariz,

trocar suas fraldas, trocar suas roupas, quando se molham, quando vomitam, quando derramam leite, quando está frio ou está calor, você tem que calçar-las pois as crianças pequenas adoram tirar seus sapatinhos e meias dos pés a todos esses cuidados e muitos outros que o professor de educação infantil estará submetido.

As crianças pequenas necessitam de atenção e cuidados e o professor necessita de ação e reflexão para seguir a rotina estabelecida e cumprir todos os horários e atividades planejadas para aquele dia. Quando falamos de crianças pequenas todo o cuidado é pouco, pois eles são vulneráveis e dependentes do professor e são ativos e temperamentais. Para se ter uma educação Infantil de qualidade será necessário professores qualificados e que atendam as crianças nos seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Segundo a BNCC o papel do professor é mediar e garantir o desenvolvimento pleno da criança “Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças.”

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ser professora na educação infantil implica em formar-se continuamente, dedicar-se, cuidar, atentar, cooperar, deixar-se envolver. Para tanto, é necessário conhecer e reconhecer as peculiaridades dessa etapa da educação básica. É primordial despir-se de pré-conceitos e de preconceitos, é sentir-se livre para falar a linguagem da criança bebê, é mergulhar no inesperado da ação e da reação da criança. É ouvir o som do balbucio e entender a mensagem nele criptografada. É enxergar a sinalização com o pequeno indicador e compreender a necessidade iminente do momento. É cuidar com afeto, é sensibilizar-se com o simples, é refinar as atitudes e é simplesmente ser professora.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Mariângela Mendes de. Risco e resiliência em problemas de alimentação infantil – um olhar para a digestão da experiência emocional na relação pais/bebê. In: ATEM, Lou Muniz (Org.). *Cuidados no início da vida: clínica, instituição, pesquisa e metapsicologia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

ANGUERA, Maria Tereza. *Metodologia de La observación em las ciencias humanas*. Madrid: Cátedra, 1985.

ARENDDT, Hannah. A Crise na Educação. In: *Entre o Passado e o Futuro*. 7.ed. São Paulo: Perspectiva. 2011.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. *Práticas Cotidianas na Educação Infantil – Bases para Reflexão sobre as Orientações Curriculares*. Projeto de Cooperação Técnica MEC / Universidade Federal do Rio Grande do Sul para Construção de Orientações Curricula-

res para a Educação Infantil. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Básica/ UFRGS, 2009a.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2009b.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. As especificidades da ação pedagógica com os bebês. *Consulta pública sobre orientações curriculares nacionais da educação infantil*. Brasília, DF: MEC/SEB/COEDI, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?I-temid=1096&id=15860&option=com_content&view=article. Acesso em 21 abr. 2021.

BARR, Marcia. Organizadora. *Cuidadores da Primeira Infância: por uma formação de qualidade*. Brasília; Senado Federal; Comissão de Valorização da Primeira Infância e Cultura da Paz, 2017. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/programas/primeira-infancia/pdf-arquivos/cuidadores-da-primeira-infancia-por-uma-formacao-de-qualidade> Acesso em 21 abr. 2021.

BASSEDAS, Eulália.; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. *Aprender e ensinar na educação infantil*. Porto alegre: Artes Médicas. 2007.

BEZERRA, Maysa Marianne Silva. Os efeitos de subjetivação produzidos na experiência da refeição compartilhada nos grupos terapêuticos do CPPL. *Psicol. Clin.*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 1, p. 59-78, abr. 2020. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-56652020000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 20 abr. 2021. <http://dx.doi.org/10.33208/PC1980-5438v0032n01A03>

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*. Lei Federal n.º 9.394, de 26/12/1996.

BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*: Brasília, DF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente. Lei Federal nº 8.069/1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. 7ª edição. Brasília, DF. 2012.

CARVALHO, A. M. A. *Teoria e prática na pesquisa com crianças*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.

CORSARO, W. *Reprodução interpretativa e cultura de pares*. In: MÜLLER, F.; DELGADO, Ana Cristina Coll; MARTINS FILHO, Altino José. *Apresentação do dossiê "Bebês e crianças bem pequenas em contextos coletivos de educação"*. Pro-Posições, [S.l.], v. 24, n. 3, p. 21-30, jan. 2016. ISSN 1982-6248. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642514>>. Acesso em: 23 nov. 2018.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação*, 17(51), 523-536. 2012.

DELORY-MOMBERGER, Christine. As histórias de vida: da invenção de si ao projeto de formação. Tradução Albino Pozzer. Natal, EDUFRN; Porto Alegre EDIPUCRS; Brasília. EDUNEB, 2014.

DEMO, Pedro. *Pesquisa e Informação Qualitativa: Aportes Metodológicos*. Campinas, SP: Papirus. 2001.

FREITAS, Mateus; PEREIRA, Eliane Regina. O diário de campo e suas possibilidades. *Quaderns de Psicologia*, [S.l.], v. 20, n. 3, p. 235-244, dic. 2018. ISSN 2014-4520. Disponível em: <https://www.quadernsdepsicologia.cat/article/view/v20-n3-freitas-pereira/1461>. Acesso em: 23 abr. 2021

GAZZOTTI, Daniele.; SOUZA, Marilene. Proença. Rebello. DE. A emoção e o ensino-aprendizagem em uma perspectiva histórico-cultural: . *Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, v. 3, n. 2, p. 1-23, 14 nov. 2019. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/51562/27354>. Acesso em 20 abr. 2021.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade; Da SILVA KAERCHER, Gladis Elise Pereira; VIEIRA DA CUNHA, Susana Rangel. *Convivendo com crianças de zero a seis anos*. In: RAPOPORT, Andrea et all. *O dia a dia na Educação Infantil*. ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.

KRAMER, Sonia. *Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2005

MARTINS FILHO, Altino José; DELGADO, Ana Cristina Coll. *A construção da docência com bebês e crianças bem pequenas em instituição de educação coletivas*. In

MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias. *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. Ed Autores Associados. 2011.

MARTINS FILHO, A. J. (Org.). *Educar na Instituição de educação coletiva*. Porto Alegre: Mediação, 2016.

MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes. *Cenas do cotidiano na educação infantil: desafios da integração entre cuidado e educação*. *Educ. Pesqui*, São Paulo , v. 43, n. 1, p. 162-176, mar. 2017.

MONTENEGRO, T. *O cuidado e a formação moral na educação infantil*. São Paulo, Educ/Fapesp. 2001.

PASSEGGI, M. C. Nada para a criança, sem a criança: o reconhecimento de sua palavra para a pesquisa (auto)biográfica. In: Mignot, A. C., Sampaio, C. S., & Passeggi, M. C. *Infância, aprendizagem e exercício da escrita*. (pp. 133-148). Curitiba, 2014..

PROJETO POLÍTICO Pedagógico da Escola Municipal de Educação Infantil Sergio Augusto Bello Pereira , Alegrete, 2017

ROESE, Adriana; GERHARDT, Tatiana Engel; SOUZA, Aline Corrêa de;

LOPES, Marta Julia Marques. Diário de campo: construção e utilização em pesquisas científicas. *Online Brazilian Journal of Nursing*, Porto Alegre, v. 5, n. 3, 2006. Disponível em <http://www.objnursing.uff.br> Acesso em 23 abr. 2021.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *Crianças: educação, culturas e cidadania ativa. Refletindo em torno de uma proposta de trabalho*. In: *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 17-40, jan./jul. 2005.

TREVISAN, Carla. *A importância do desenvolvimento motor na primeira infância*. 2018. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/importancia-do-desenvolvimento-motor-na-primeira-infancia>. Acesso em: 11 de nov 2018.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZANELLA, A. V.; ANDRADA, E. G. C. *Processos de significação no brincar: problematizando a constituição do sujeito*. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 7, n. 2, p. 127-133, 2002.



CAPÍTULO 14

PANORAMA DAS PESQUISAS SOBRE ENEM NO BRASIL

OVERVIEW OF ENEM RESEARCH IN BRAZIL

Dayse Marinho Martins¹

DOI: 10.46898/rfb.9786558891192.14

¹ Dr^a em Políticas Públicas (UFMA), Doutoranda em História (UFMA), Especialista em Educação IEMA na Assessoria Pedagógica da DIREN, Docente externa PPGPSI/ UFMA, Coordenadora do GT ANPUH MA Ensino de História e Educação, Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3774-7824> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6241320963943327>. E-mail: daysemarinho@yahoo.com.br

RESUMO

A bordagem sobre as pesquisas que abordam a percepção das relações entre o ENEM e o currículo do Ensino Médio, objetivando apresentar a produção científica no campo da pesquisa educacional brasileira, caracterizando o estado da arte dos estudos brasileiros sobre a referida temática. Para tanto, realizou-se levantamento de publicações sobre ENEM, identificando artigos em Língua Portuguesa nas bases digitais de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do *Scientific Electronic Library Online (SCIELO)*, com periódicos indexados no período de 2003 a 2018. O Estado da Arte das pesquisas sobre o ENEM no Brasil apresentou baixo índice de estudos quanto à sua relação direta com o currículo no Ensino Médio. A produção científica enfoca práticas preparatórias para o exame em disciplinas evidenciando a necessidade de ampliar percepção do currículo como elemento global permeado pela interdisciplinaridade.

Palavras-chave: Pesquisa educacional. Ensino Médio. ENEM.

ABSTRACT

Approach to research that addresses the perception of the relationship between ENEM and the High School curriculum, aiming to present scientific production in the field of Brazilian educational research, characterizing the state of the art of Brazilian studies on the aforementioned theme. To this end, a survey of publications on ENEM was carried out, identifying articles in Portuguese in the digital databases of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES) and the Scientific Electronic Library Online (SCIELO), with periodicals indexed in the period of 2003 to 2018. The State of the Art of research on ENEM in Brazil showed a low rate of studies regarding its direct relationship with the curriculum in high school. Scientific production focuses on preparatory practices for exams in subjects, highlighting the need to expand the perception of the curriculum as a global element permeated by interdisciplinarity.

Keywords: Educational research. High school. ENEM.

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, a implantação dos sistemas de avaliação das políticas educacionais avançou em todos os níveis e modalidades de ensino. O Estado brasileiro desenvolveu uma abrangente estrutura de modo a avaliar a oferta do serviço educacional enquanto política pública. Instituiu-se, o SAEB, o ENEM, o ENADE, o Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos (ENCEJA), o SINAES, a Prova Brasil e estabelecido o IDEB.

Em conjunto, estes sistemas, ao lado da Avaliação da Pós-Graduação da CAPES – o mais antigo sistema de avaliação do país no setor educação –, configuram um macrossistema de avaliação da qualidade da educação brasileira. Além disso, o Brasil participa de avaliações internacionais como o *Programme for International Student Assessment* (PISA). O referido programa internacional de avaliação comparada é aplicado a estudantes na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. Esse programa é desenvolvido e coordenado internacionalmente pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). (CASTRO, 2009).

De acordo com Ovando e Freitas (2011, p. 318):

A avaliação é tendência no delineamento das políticas educacionais nacionais pelo entendimento de que o sucesso escolar está relacionado a alcance de bons resultados nos testes em larga escala, sejam eles internacionais, nacionais, locais.

As redes de ensino, portanto, buscam avanços nos indicadores de proficiência na leitura, escrita, cálculo, resolução de problemas sob a influência de exames como SAEB e ENEM. A referida conjuntura evidencia o papel desempenhado pelo processo de avaliação educacional na conformação do currículo, cabendo atentar para suas relações com os aspectos políticos e sociais brasileiros, a gestão do conhecimento, do currículo, o controle e regulação das ações e dos profissionais da educação.

Diante disso, este artigo evidencia pesquisa bibliográfica sobre Ensino Médio, currículo, avaliação e política educacional. Para tanto, efetuou-se levantamento de publicações sobre ENEM, identificando artigos em Língua Portuguesa nas bases digitais de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO), com periódicos indexados no período de 2003 a 2018.

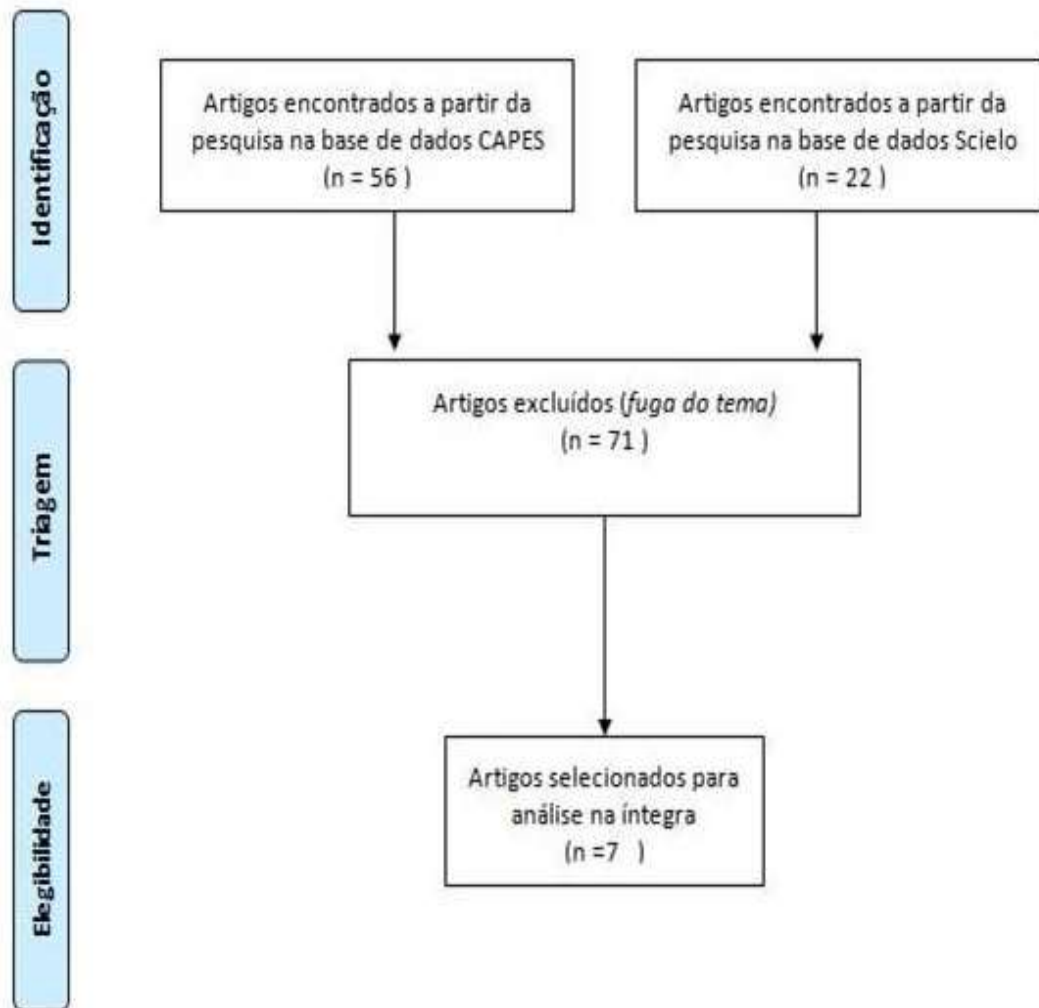
2 ESTADO DA ARTE DA PESQUISA BRASILEIRA SOBRE ENEM

Torna-se essencial, na conjuntura educacional do Brasil contemporâneo, a realização de pesquisas que abordem a percepção das relações entre o ENEM e o currículo do Ensino Médio. Assim, cabe considerar a produção científica brasileira, caracterizando o estado da arte dos estudos brasileiros sobre a referida temática.

No decorrer desta pesquisa, realizou-se revisão da literatura especializada sobre o tema, com levantamento de publicações dos últimos 15 anos, buscando identificar artigos em Língua Portuguesa, indexados acerca do tema. A coleta de dados ocorreu em novembro de 2017, com levantamento na base digital de dados da CAPES e da SCIELO com periódicos indexados no período de 2003 a 2018.

Para a busca na base de dados, foram utilizados os seguintes descritores: *ENEM e Currículo do Ensino Médio*. Para a seleção dos estudos, todos os descritores deveriam estar contidos no resumo do trabalho. Foram excluídos artigos que não continham os descritores e com fuga ao tema; sendo incluídos, os estudos em Língua Portuguesa, produzidos no Brasil.

Figura 5 - Seleção de estudos sobre o ENEM e Currículo do Ensino Médio



Fonte: Elaborada pela autora, conforme levantamento bibliográfico nos portais CAPES e SCIELO.

Depois de selecionados os estudos para fins de categorização, foi realizada a leitura dos artigos na íntegra. Na organização dos dados, eram descritos o nome da instituição, ano, autor, tipo de estudo, categorias definidas para análise e resumo. Em seguida, procedeu-se à análise de cada estudo.

Com a leitura dos artigos, foram delimitadas as seguintes categorias de investigações de estudos: (1) Teóricos; (2) Aplicados:

Quadro 5 - Categorias de artigos sobre ENEM e Currículo do Ensino Médio

Categoria	Definição
(1) Teóricos	Levantamentos das formulações conceituais e análises sobre ENEM e Currículo do Ensino Médio.
(2) Aplicados	Pesquisas aplicadas com índices sobre ENEM e Currículo do Ensino Médio

Fonte: Elaborada pela autora, conforme levantamento bibliográfico nos portais CAPES e SCIELO.

A partir da elaboração da síntese das pesquisas selecionadas, apresenta-se a descrição do material selecionado, analisando as peculiaridades dos artigos, tais como o tipo de pesquisa desenvolvida em cada um deles e a discussão empreendida sobre ENEM e Currículo do Ensino Médio no Brasil. Do número inicial de 78 artigos, mediante os critérios de seleção, restaram 07 para a leitura integral, sendo 05 caracterizados como pesquisa qualitativa e 02 enquanto pesquisa quantitativa, assim categorizados:

Tabela 4 - Quantidade de estudos por categorias de análise

Categorias de análise	Artigos (%)
(1) Teóricos	05 (70%)
(2) Aplicados	02 (30%)
Total	07 (100%)

Fonte: Elaborada pela autora, conforme levantamento bibliográfico nos portais CAPES e SCIELO.

A análise demonstrou que as categorias (1) Teóricos e (2) Aplicados apresentavam diferenças quanto à ocorrência no levantamento. Os artigos qualitativos de perspectiva teórica representaram 70% do total de estudos selecionados, demonstrando predominância em relação às pesquisas quantitativas de caráter aplicado, cuja ocorrência foi de 30%.

Na categoria (1), Teóricos, o primeiro artigo localizado, *A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM*, foi publicado no periódico *Educação em Revista* da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Lopes e Lopez (2010) discutem nesse estudo os efeitos da globalização no ENEM quanto à produção de uma cultura da performatividade, enfocando a formação para eficiência social do sujeito no sistema capitalista.

No segundo artigo da referida categoria *Exame Nacional do Ensino Médio: entre a regulação da qualidade do Ensino Médio e o vestibular*, Santos (2011) apresenta o ENEM como medida de avaliação externa. Na publicação, do periódico *Educar em Revista* da Universidade Federal do Paraná (UFPR), a análise de documentos oficiais apontou o

enfraquecimento da função reguladora do ENEM na medida em que as escolas passaram a realizar preparatórios para o exame.

Ainda no grupo de estudos qualitativos, identificou-se o artigo *Estudo qualitativo sobre as mudanças que o ENEM provocou nos trabalhos pedagógicos e metodológicos dos professores do ensino médio*. Publicado na *Revista Espaço do Currículo*, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), o estudo de Silva (2012) apresentou os impactos do ENEM nas práticas docentes de avaliação no Pará.

Entre os estudos teóricos, encontra-se o artigo *Pensamento e sociedade: contribuições ao debate sobre a experiência do Enem*, publicado na *Revista Educação e Sociedade*, do Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes) pela UNICAMP. Na análise, Ribeiro (2014) problematiza o ENEM no acesso ao Ensino Superior no Brasil na globalização.

Finalizando o grupo de artigos da categoria (1), Teóricos, foi localizado o artigo *Vestibular e Enem: um debate contemporâneo*, publicado em periódico da Fundação Cesgranrio. Nele, Barros (2014) analisa o ENEM como instrumento de seleção no acesso aos cursos de graduação no Brasil, guiado por uma lógica individualista. Nessa conjuntura, sobrepõe-se a responsabilidade individual como determinante para a aprovação dos estudantes, dissimulando os aspectos sociais.

Na categoria (2), Aplicados, identificou-se a publicação *Igualdade de Oportunidades: Analisando o Papel das Circunstâncias no Desempenho do ENEM*, da Fundação Getúlio Vargas (FGV). No estudo de cunho quantitativo, Figueiredo, Nogueiray e Santanaz (2014) avaliam como as circunstâncias sociais influenciam o desempenho educacional dos alunos que prestam o ENEM. A abordagem estatística por meio de testagem demonstrou ser o efeito indireto da educação da mãe 2,36 vezes maior do que os efeitos diretos.

O outro estudo, situado na referida categoria, caracterizou o artigo *A qualidade do ranking das escolas de ensino médio baseado no ENEM é questionável*, pela *Revista Estudos Econômicos*, da Universidade de São Paulo (USP). No trabalho, Andrade e Soida (2015) questionam a qualidade do ranking das escolas do Ensino Médio baseado no ENEM. Tomando como base a análise das médias, vinculam o tamanho da escola ao desempenho no ENEM e apontam probabilidades para manutenção do ranking.

Os artigos analisados demonstram predominância de pesquisadores de Pós-graduação do campo educacional. Nessa perspectiva, destacam-se os estudos de cunho qualitativo, focados em críticas sobre o ENEM: inicialmente, enquanto mecanismo de avaliação externa, próprio do contexto globalizado. Com, as mudanças no modelo do certame, surgem pesquisas que caracterizam o ENEM como instrumento de seleção

para o Ensino Superior. Apesar da mudança na constituição do exame, os estudos mantêm considerações quanto às influências da lógica de mercado, no reforço à performatividade que permeia a ação estudantil.

O levantamento evidencia a sobreposição de estudos qualitativos de cunho teórico, especialmente nas pesquisas iniciais. Recentemente, nota-se o despontar de abordagens quantitativas de caráter aplicado, desenvolvidas por estudiosos da Economia. Enfatizando-se os dados obtidos em 20 anos de ENEM, tais iniciativas surgem no sentido de apontar impactos no desempenho estudantil no certame, projeções e possibilidades quanto ao acesso à educação superior.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estado da Arte das pesquisas sobre o ENEM no Brasil apresentou baixo índice de estudos quanto à sua relação direta com o currículo no Ensino Médio. A produção científica enfoca práticas preparatórias para o exame em disciplinas de forma isolada, especialmente na área de exatas, evidenciando a dificuldade de percepção do currículo como elemento global permeado pela interdisciplinaridade.

A abordagem focada na relação entre ENEM e currículo do Ensino Médio caracteriza oportunidade relevante na perspectiva de compreender a adequação do sistema educacional brasileiro às proposições do exame no âmbito da sociedade globalizada.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, E.; SOIDA, I. A qualidade do ranking das escolas de ensino médio baseado no ENEM é questionável. **Estudos Econômicos**, São Paulo, v. 45, n. 2, p. 253-286, jun. 2015.
- BARROS, A. da S. X. Vestibular e Enem: um debate contemporâneo. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 85, p. 1057-1090, 2014.
- FIGUEIREDO, E.; NOGUEIRAY, L.; SANTANAZ, F. L. Igualdade de oportunidades: analisando o papel das circunstâncias no desempenho do ENEM. **Revista Brasileira de Economia**, Rio de Janeiro, v. 68, n. 3, p. 373-392, 2014.
- LOPES, A. C.; LOPEZ, S. B. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, abr. 2010.
- OVANDO, N. G.; FREITAS, D. N. T. As iniciativas de avaliação nas redes escolares municipais. In: FREITAS, D. N. T.; REAL, G. C. M. (org.). **Políticas e monitoramento da qualidade do ensino fundamental: cenários municipais**. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2011.
- RIBEIRO, C. R. Pensamento e sociedade: contribuições ao debate sobre a experiência do Enem. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 35, n. 127, p. 443-460, 2014.

SANTOS, J. M. C. T. Exame Nacional do Ensino Médio: entre a regulação da qualidade do Ensino Médio e o vestibular. **Educação em Revista**, Curitiba, n. 40, p. 195-205, jun. 2011.

SILVA, C. S. da. Estudo qualitativo sobre as mudanças que o ENEM provocou nos trabalhos pedagógicos e metodológicos dos professores do ensino médio. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v.4, n, 2 p.186-196, mar. 2012.

CAPÍTULO 15

SOFTWARE EDUCATIVO: UMA FERRAMENTA TECNOLÓGICA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

EDUCATIONAL SOFTWARE: A TECHNOLOGICAL TOOL IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS FOR STUDENTS WITH HEARING DISABILITIES

*Gerson Rodrigo Valle Queiroz¹
Washington Luiz Pedrosa da Silva Junior²
Antônio Luís Parlandin dos Santos³
Welliton Silva da Silva⁴
Amanda Pereira Marques D Almeida⁵
Maria Elenilda dos Santos⁶*

DOI: 10.46898/rfb.9786558891192.15

1 Secretaria Municipal de Educação de Salvaterra. <https://orcid.org/0000-0002-8508-6194>. gersonvalle@hotmail.com
2 Colégio Federal Tenente Rêgo Barros. <https://orcid.org/0000-0002-1413-0047>. jw1_pedrosa@hotmail.com
3 Universidade Federal do Pará. <https://orcid.org/0000-0003-4750-3986>. luisdocencia3@gmail.com
4 Universidade do Estado do Pará. <https://orcid.org/0000-0001-7624-3015>. wellitonsilva19@outlook.com
5 Colégio Federal Tenente Rêgo Barros. <https://orcid.org/0000-0001-6995-9357>. amandapereiramarques@hotmail.com
6 Colégio Federal Tenente Rêgo Barros. <https://orcid.org/0000-0003-0769-3527>. mariaelenild@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo ampliar o entendimento sobre a utilização de software educativo no processo de ensino-aprendizagem para deficientes auditivos. Portanto, torna-se imprescindível compreender de maneira epistemológica a Lei de Diretrizes e Bases - LDB e a aplicabilidade da declaração de Salamanca, de 09 de dezembro de 1994. A estratégia de pesquisa utilizada foi a de estudo bibliográfico, fizemos análises a conceitos que circundam o tema e suas implicações com abordagem na inclusão social, destaque no final do século XX e início do século XXI quando eclodiu uma revolução científico-tecnológica, um mundo cada vez mais globalizado e fortemente influenciado pelas redes digitais, em que o homem passou a viver “mergulhado” num turbilhão de informações, que invadem seu cotidiano.

Palavras-chave: Software educativo. Deficiente auditivo. Salamanca.

ABSTRACT

This work aims to broaden the understanding of the use of educational software in the teaching-learning process for the hearing impaired. Therefore, it is essential to understand in an epistemological way the Law of Guidelines and Bases - LDB and the applicability of the declaration of Salamanca, of December 9, 1994. The research strategy used was that of bibliographic study, we made analyzes of concepts that surround the theme and its implications with an approach to social inclusion, highlighted at the end of the 20th century and the beginning of the 21st century when a scientific-technological revolution broke out, a world increasingly globalized and strongly influenced by digital networks, in which man began to live “Immersed” in a whirlwind of information, which invades your daily life.

Keywords: Educational software. Hearing impaired. Salamanca.

1 INTRODUÇÃO

Muitos fatores estão em jogo quando se projetam ações educativas. A escola vive ou deveria viver em função de um projeto político-pedagógico, afinal, é preciso planejar as ações educativas da mesma maneira como se planejam outras dimensões da vida e da sociedade em geral. O homem vive hoje em uma sociedade de projetos.

Em toda a história da humanidade nunca se planejou tanto o futuro como agora. Existem projetos políticos profissionais, sociais, econômicos, culturais e educacionais, entre outros. O projeto serve para pensar o futuro, aproximar o desejo que se tem daquilo que a realidade permite, tornar próximo as intenções das ações. Todo o projeto tem uma intencionalidade e é a expressão de uma parte de nossa vontade, seja social,

seja individual. Que alunos se quer formar? Que valores priorizar, com que recurso contar? A prática pedagógica desenvolvida nas instituições de ensino, realmente abrange a educação infantil, fundamental e superior misturando teorias e práticas sob o olhar da educação inclusiva?

Apresentamos neste artigo, uma temática que sinaliza para os questionamentos sobre educação inclusiva e inquietações dos alunos/as e professores/as acerca de suas práticas pedagógicas, das metodologias das instituições escolares, fazendo referência a utilização de softwares como uma ferramenta tecnológica no processo de ensino-aprendizagem para alunos com deficiência auditiva. Há, portanto, uma riqueza de informações e abordagens que podem ser analisados sob a ótica da educação inclusiva e nos permitem abstrair de forma geral, princípios, conteúdos, objetivos e as novas perspectivas teóricas e práticas da educação.

Desse modo, o trabalho classifica-se, do ponto de vista da abordagem do problema, como qualitativo, pois se conteve na análise do tema através de estudo bibliográfico, enfatizando o princípio fundamental da escola inclusiva através da Declaração de Salamanca (1994) e o acesso às tecnologias como importante ferramenta no processo de ensino-aprendizagem de alunos(as) com necessidades auditivas.

A postura de um professor é um aspecto fundamental a considerar para uma proposta de novas alternativas metodológicas, motivado influi no desempenho do trabalho em sala de aula. Faz-se necessário direitos sociais e políticos, estarem presente em processos formadores para aprimorar, atualizar continuamente o conhecimento, tanto do objeto (conteúdo) como do sujeito do aprendizado (aluno/a), enquanto ser social, epistêmico, afetivo e ético.

Os mais modernos recursos tecnológicos e as mais avançadas metodologias perdem sua eficiência numa perspectiva social e educacional quando não se oferece aos professores formação continuada para que tenham a oportunidade de desenvolver de forma prática suas aulas com uso de ferramentas tecnológicas que auxiliem no ensino e aprendizagem de todas e todos e todos os envolvidos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

No Brasil, a inclusão escolar, frequentemente, é compreendida pelos órgãos públicos e pela sociedade em geral, como uma responsabilidade de pessoas, de instituições especializadas e políticas de educação direcionadas especificamente às pessoas com deficiência. Essa compreensão tem embasamento legal e institucional, sobretudo na Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB.

No que tange à educação, a legislação brasileira determina a responsabilidade da família e do Estado no dever de orientar a criança em seu percurso sócio educacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (1996:2) é muito clara:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996, p. 1).

Para Matos (2013), falar de inclusão é falar da diversidade, é falar de uma escola que não somente esteja preparada para lidar com as diferenças, mas também seja capaz de se transformar numa escola de todos e para todos/as. Nesse contexto, o termo “necessidades educacionais especiais” refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem.

Portanto, em primeira instância a família deve fazer parte do processo da educação inclusiva devendo-se manifestar apoio com informações a respeito dos alunos/as, empenho e interesse pelo que está sendo desenvolvido nas escolas de seus filhos, contribuindo desta forma com o projeto político pedagógico no enfrentamento frente as necessidades especiais e educacionais destes alunos/as.

As novas tecnologias de informação e comunicação - TIC e a crescente diversidade humana nas sociedades mais urbanizadas têm sido fatores geradores de mudanças em todos os domínios sociais. Em uma perspectiva escolar as tecnologias, vista como ferramenta de auxílio ao ensino para surdos e deficientes auditivos surge como uma alternativa para ajudá-los em seu desenvolvimento cognitivo. Nesse sentido, Silva Junior e Santos (2021, p.46) afirmam que:

A tecnologia está presente no cotidiano do aluno, e por isso é importante que a escola crie uma estratégia para inserir as tecnologias no ambiente escolar. Quando a escola consegue estabelecer a ferramenta tecnológica, ela consegue melhorar a qualidade do ensino, torna a aula mais dinâmica, aumenta o diálogo entre o professor e o aluno e estimula o estudante a se apropriar do conhecimento.

A todo momento somos surpreendidos por novas tecnologias, pois o mundo está em constante transformação. Para nós professores formadores a busca por formação docente e aperfeiçoamento é de grande relevância para o ensino e aprendizagem dos educandos/as, pois, novos métodos de aprendizagem em sala de aula proporcionam ao aluno novas possibilidades de trilhar um caminho rumo ao conhecimento.

Quando nos reportamos à formação docente, fazemos referência não apenas a formação inicial, mas também a formação continuada ao longo da prática. O novo modelo educacional pautado no viés interdisciplinar e transdisciplinar dispensa um trabalho docente que não seja articulado e com estratégias na formação docente. (SOARES, et al., 2021 p. 159).

De acordo com Silva (2001), o impacto das transformações de nosso tempo leva a sociedade, e mais especificamente os educadores, a repensarem a escola, a repensarem a sua temporalidade. Vale dizer que precisamos estar atentos para a urgência do tempo e reconhecer que a expansão das vias do saber não obedece mais a lógica vetorial.

É necessário pensarmos a educação, e perceber as múltiplas possibilidades que ela pode nos apresentar, os diversos olhares, sem, contudo, submetê-la ao efêmero. Dessa forma, é de se esperar que a escola, tenha que “se reinventar”. É essencial que o professor se aproprie da gama de saberes advindos, com o surgimento das tecnologias digitais da informação e da comunicação, para que estes possam ser sistematizados em sua prática pedagógica.

De acordo com Sousa; Moita e Carvalho (2021), a aplicação e mediação que o docente faz em sua prática pedagógica do computador e das ferramentas multimídia em sala de aula depende, em parte, de como ele entende esse processo de transformação e de como ele se sente em relação a isso, se ele vê todo esse processo como algo benéfico, que pode ser favorável ao seu trabalho, ou se ele se sente ameaçado e acuado por essas mudanças.

Para Matos (2013), os educadores estão frente a um grande desafio: transformar o processo educativo em um território no qual o conhecimento não seja pensado para dominar o outro, mas, sim para criar espaços de solidariedade. A prática da solidariedade está vinculada, entre outros fatores, ao reconhecimento do direito à diferença; questão discutida, assim como a desigualdade, possibilitando uma reflexão a respeito do multiculturalismo fortemente presente na sociedade que vivemos.

A introdução dos computadores na escola não é suficiente para que a prática pedagógica possa ser ressignificada. A interação do mundo escolar com vivências em multimídia se configura a partir da capacitação constante e a presença atuante dos educadores nesta proposta de ensino para que possamos influenciar de maneira positiva na vida da comunidade escolar, na medida em que se é capaz de gerar a dinamização do ensino, a ampliação das habilidades cognitivas, a possibilidade de extensão da memória, de atividades interativas e capacidade de atuação em rede.

Ao colocar o aluno em posição mais ativa, de parceria e coautoria do que ocorre e de seu próprio processo de cuidado e aprendizagem, o professor oportunizará estas crianças a construir uma identidade positiva a respeito de si mesmas, de pessoas capaz de se cuidar e ser cuidada, de interagir com outros e dominar diferentes habilidades e conteúdo.

Segundo Bochernitsan e Vianna (2014), a popularização do computador com sua utilização em diversas áreas é, hoje, fato inquestionável, assim como a afirmação do uso da Informática na educação e o crescente desenvolvimento e utilização de softwares educacionais. Utilizando o computador como uma ferramenta cognitiva, este tornar-se-á um elemento a mais para expandir o conhecimento humano, pois possui grande flexibilidade de adaptação ao ritmo da aprendizagem individual de cada aluno. Porém, a educação na era da informática exige grandes mudanças no pensar, analisar, concluir, inferir e interpretar.

As TIC devem ser entendidas como um conjunto de recursos não humanos dedicados ao armazenamento, processamento e comunicação da informação, organizados num sistema capaz de executar um conjunto de tarefas. Portanto, a inclusão social e digital da Pessoa com deficiência deverá ser percebida, através de um olhar pesquisador, considerando a democratização da comunicação como um terreno propício à construção da sociedade inclusiva.

Muitas escolas ainda não oferecem condições satisfatórias para o desenvolvimento de um trabalho específico que atenda às dificuldades de cada aluno, especialmente, os portadores de necessidade auditiva. Entretanto, o uso de recursos didático-pedagógicos, equipamentos e de novas tecnologias apresentam novos rumos para a promoção da educação do surdo, atestando a importância da educação a ser oferecida nas escolas de nossa atual sociedade, o que gera grandes expectativas por novas políticas públicas e discussões acerca da educação especial no cenário brasileiro. Vale ressaltar que o processo de cuidado e de ensino-aprendizagem é muito mais efetivo e prazeroso quando há uma real sintonia entre quem cuida e quem é cuidado, entre quem ensina e quem aprende.

O direito de cada criança a educação é proclamado na Declaração Universal de Direitos Humanos e foi fortemente reconfirmado pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Qualquer pessoa portadora de deficiência tem o direito de expressar seus desejos com relação à sua educação, tanto quanto estes possam ser realizados. Os pais possuem o direito inerente de serem consultados sobre a forma de educação mais apropriadas às necessidades, circunstâncias e aspirações de suas crianças.

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), que dispõem de princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais; uma estrutura de ação foi adotada pela conferência mundial em educação especial organizada pelo governo da Espanha em cooperação com a UNESCO, realizada em Salamanca entre 7 e 10 de julho de 1994. A Estrutura de Ação baseia-se fortemente na experiência dos países participantes e também nas resoluções, recomendações e publicações do siste-

ma das Nações Unidas e outras organizações intergovernamentais, especialmente o documento “Procedimentos-Padrões na Equalização de oportunidades para pessoas com deficiência.

A inclusão de pessoas com surdez na escola comum requer que se busquem meios para beneficiar sua participação e aprendizagem tanto na sala de aula como no Atendimento Educacional Especializado. (DAMÁZIO, 2007). Na medida em que não ocorre esta busca e interesse por parte das instituições, o desenvolvimento do pensamento destas pessoas fica comprometido, visto que, sua capacidade representativa não é provocada, deixa de ser estimulada. Simplificar e promover o acesso à informação, especificamente na educação inclusiva, trata-se, portanto, de uma iniciativa para a construção da igualdade.

O debate sobre Inclusão Social tem sido destaque no final do século XX e início do século XXI, onde presenciamos uma revolução científico-tecnológica, um mundo globalizado e interconectado por redes digitais, onde vivemos “mergulhados” num turbilhão de informações, que invadem nosso cotidiano.

Neste contexto, é necessário considerar que a indissociabilidade entre cuidado e educação precisa permear todo o projeto pedagógico de uma instituição educacional. Tendo em vista o envolvimento da sociedade com os tipos mais diversos de tecnologia, possibilitando o conhecimento de forma integrada e interação social, é necessário a difusão do ensino através dos meios disponíveis para tal, é preciso avaliar o uso da tecnologia como instrumento facilitador da prática pedagógica nas escolas, sobretudo, no cotidiano dos deficientes auditivos.

Conforme Declaração de Salamanca (1994), existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídos em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito de escola inclusiva.

A pessoa portadora de necessidades especiais usualmente requer maior cuidado, seja no sentido de apoio ambiental, seja no sentido de um auxílio mais direto e efetivo em atividades em que lhe falta autonomia. Neste aspecto, considera-se aqui o uso da língua de sinais como recurso de interação com as pessoas surdas, trata-se de um idioma oficial, com estrutura e regras próprias, possibilitando a expressão através de gestos. Assim, o desafio posto aos educadores e estudiosos do assunto está bem expresso, nas condições materiais e sociais em que convivem e de acordo com costumes e crenças, são continuamente desafiados a organizar o ambiente em que vivem, agir nele e sobre ele, facilitando que o objeto do ensino alcance seu fim: o desenvolvimento progressivo da capacidade de se relacionar, no contexto da luta pela educação dos surdos.

Segundo Bochernitsan e Vianna (2014), através do uso da Libras (língua de sinais brasileira), torna-se possível a interação do surdo com outros indivíduos que dominem esta forma de comunicação, bem como viabiliza a operação de recursos informáticos, permitindo a aquisição e disseminação de conhecimentos pela comunidade surda. Entretanto, vale ressaltar que a história de seu reconhecimento, passou por processos de atraso na difusão do uso no Brasil. Ainda é pouco conhecida e usada entre os ouvintes e até mesmo pela comunidade surda uma grande parcela ainda desconhece o dialeto.

Portanto, este estudo coloca em evidência o fato de que todos os alunos que apresentam surdez precisam de cuidado especial adequado a suas necessidades e de que há instrumentos disponíveis ao aprimoramento e adequação destas necessidades. É de suma importância atentar para a relação professor e aluno, sob o olhar crítico de que o professor se coloque à disposição das crianças, a fim de servir-lhes de apoio, de orientação e de referência para o desenvolvimento de novas atividades e o reforço daquelas que eles, os alunos, já conseguem desempenhar.

A inclusão é uma realidade que acontece de forma gradativa. É direito não somente do aluno surdo, mas de todos os que apresentam algum tipo de necessidade especial, frequentar a sala de aula, como os outros alunos.

Nesse sentido, a percepção de que o professor precisa estar capacitado para enfrentar as diversidades que lhe aparecem, aponta para a necessidade de qualificação adequada ao pleno desempenho de seu papel, acompanhando o movimento da inclusão nas escolas, em busca de caminhos e competências que favoreçam uma educação de qualidade distante de atos discriminatórios ou preconceituosos.

3 METODOLOGIA

Com intuito de desenvolver um estudo análogo sobre ferramentas tecnológicas no processo de ensino-aprendizagem para alunos com deficiência auditiva, selecionamos materiais de estudo que permitem a elaboração do texto que resultou na apresentação das TIC no processo de ensino-aprendizagem.

Este estudo conforma-se a uma abordagem bibliográfica para a produção do estado de conhecimento por meio da elaboração de uma síntese a partir do recorte das publicações mais recentes e relevantes sobre educação e tecnologia como um instrumento de inclusão social para alunos/as com deficiência auditiva.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Inserir os alunos com necessidades especiais na vida regular de ensino constitui o primeiro passo para o processo de inclusão. As dificuldades de alunos que apresen-

tam, desde cedo, quadros de “resistência à aprendizagem” durante seu percurso escolar, devem ser interpretadas pelos professores, não como fracassos, mas como desafios a enfrentar.

Algumas das dificuldades existem na vida de alunos, independente da sua vontade ou da de seus pais. Esforçar-se não é suficiente, ninguém deseja ter dificuldades, mas elas existem e não podem, simplesmente, ser ignoradas, tendo em vista os grandes transtornos que causam, não só ao próprio aluno/a, mas a seus familiares também. É preciso lembrar que, se uma criança ou adolescente passa grande parte de sua vida na instituição “Escola” é justo que esta seja, no mínimo, um espaço de prazer, e não de insatisfação.

Nesse sentido, uma reflexão acadêmica acerca das perspectivas de educação, implica a inserção da multimídia na educação, sendo seu uso considerado fator motivacional na aprendizagem, potencializando assim o processo, não só de aquisição do conhecimento, mas também, de reforçar habilidades que estimule o desenvolvimento cognitivo do aluno.

Considerando a promoção das habilidades e desenvolvimento cognitivo dos alunos/as, a eficiência de softwares como ação mediadora no processo ensino-aprendizagem possibilita ao educando/a a aquisição de novos conhecimentos e a capacidade de expandir sua criatividade. Portanto, os recursos tecnológicos, devem sim ser utilizados de forma a permitir ao usuário (aluno ou professor) construir, planejar, expandir, incentivar a transmissão de conhecimentos nos mais diversos campos. Em relação à inclusão escolar, a Declaração de Salamanca (1994) afirma que:

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceria com as comunidades. (BRASIL, 1994, p.5).

No contexto da necessidade do desenvolvimento da capacidade representativa e linguística de pessoas com surdez, a escola deve viabilizar sua escolarização em um turno e o atendimento educacional especializado em outro. A proposta da educação escolar inclusiva é um desafio, que para ser efetivada faz-se necessário considerar que os alunos com surdez têm direito de acesso ao conhecimento, à acessibilidade.

A inclusão destes alunos deve acontecer desde a educação infantil até a educação superior, garantindo-lhe, desde cedo, utilizar os recursos de que necessita para superar as barreiras no processo educacional e usufruir seus direitos escolares, exercendo sua cidadania, de acordo com os princípios constitucionais do nosso país (DAMÁZIO,

2007). A escola comprometer-se com o aperfeiçoamento em favor de todos os alunos, o uso da língua de sinais, entretanto, deve é de conhecimento dos professores da área, contudo, considera-se que apenas a simples adoção desta língua não é suficiente para escolarizar o aluno com surdez.

Quando os métodos tradicionais não atendam às necessidades curriculares do aluno, falta ao sistema educacional dispor ao professor informação específica que o tornará capaz de diagnosticar uma situação-problema. Tentar resolvê-lo é o desafio, de forma a contribuir para que a oportunidade do aluno de ter suas dificuldades assistidas e trabalhadas, não seja desperdiçada dentro do próprio sistema educacional. É necessário criar novos contextos que se adaptam às individualidades dos alunos, partindo do que cada um sabe, das suas potencialidades e não das suas dificuldades, tendo como ferramenta metodológicas o uso de computadores, software e internet na educação, com o foco em favorecer o desenvolvimento significativo.

De acordo com Focking (2001), software educacional pode ser visto tanto como uma construção técnica e/ou como recurso pedagógico. Do ponto de vista técnico, compreende a parte computacional e é avaliado em termos de sua organização lógica e desempenho. Quanto ao fato de ser um recurso pedagógico, a principal questão corresponde à contribuição do software para o ensino e aprendizagem do seu público alvo.

Entretanto, pode-se observar a pouca atenção despendida à diversidade de usuários que um software possa ter. Aqui, enfatiza-se principalmente software ditos para educação especial. Não somos iguais. Todos somos diferentes, mas com algumas características em comum. Cada indivíduo aprende de uma forma, dependendo de seu canal preferencial. Então, deve-se ter em mente este canal perceptivo a fim de motivar-se e facilitar a compreensão ou o aprendizado do sujeito.

Ao pensarmos em software para educação especial associamos ao termo aspectos da interface. O termo interface pode ser definido como dispositivo que garante a comunicação entre dois sistemas informáticos distintos ou um sistema informático e uma rede de comunicação. Porém, o fato de se utilizar uma interface gráfica e multicolorida não garante a comunicação de fato entre os usuários.

É necessário avaliar, estruturar, refletir e materializar de que forma a utilização da tecnologia pode influenciar a integração nas escolas, na sociedade de um modo geral, manifestando-se assim como um auxílio a pessoas com necessidades auditivas num ambiente educativo.

O uso das TIC no processo e ensino e aprendizagem nos fazem refletir sobre a estruturação de um trabalho que viabilize a descoberta de solução para o que se pode chamar de situação-problema, na tentativa de garantir condições propícias que manifeste a essência da relação entre professor e alunos/as despertando o interesse de ambas as partes na construção conjunta do saber, onde o uso das tecnologias desempenha um papel significativo.

De acordo com Vygotsky (2007), a aprendizagem é um processo social. É possibilitada através das áreas de desenvolvimento proximal, isto é, da distância entre a zona de desenvolvimento real, que se costuma determinar através das soluções independentes de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, ou seja, aquilo que o aluno ainda não sabe, mas que pode aprender.

É interessante que os alunos com necessidades especiais auditivas possam criar seu próprio espaço de interação e interagir individualmente ou em grupo, explorando, observando, descobrindo e analisando as diversidades socioambientais que a sala de aula não proporciona de maneira efetiva em suas mentes.

Para a utilização de softwares educacionais por surdos, é imprescindível que se verifique, as necessidades do usuário, e avaliar o sistema de representação do ensino com todas as suas interfaces. Para estes alunos, as experiências com tecnologias envolvendo-o no processo de aprendizagem, demonstram a importância do estímulo visual para a comunicação e a informática fornece instrumentos poderosos que facilitam a autocorreção na construção e ou reconstrução de textos, operações e construção de conhecimento, permitindo ainda o desenvolvimento da autonomia do aluno/a em situação de alta promoção de sua criatividade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo trazemos questões que evidenciaram a inserção das TIC no processo de ensino e aprendizagem, enfatizando a necessidade de atuação da comunidade escolar no âmbito da inclusão, da educação especial.

Nesse sentido, primordial a formação continuada de profissionais que lidam para que possam lidar com as ferramentas tecnológicas no processo ensino-aprendizagem para surdos e deficientes auditivos.

Os educadores são os primeiros responsáveis pela defesa dos interesses destes alunos, considerando que, em grande parte, são eles, os professores, os agentes de transformação conceitual e filosófica da educação, tornando-os capazes de influenciar positivamente no desenvolvimento das formas de pensar, de perceber o mundo, de viver de seus alunos/as especiais.

Portanto, este trabalho sinaliza desafios à formação docente no que se refere aos impactos que os avanços tecnológicos projetam na prática pedagógica e na educação. O desenvolvimento de softwares e o teste das formas de atuação com o público, na medida em que viabilizam a inclusão de alunos/as na sociedade, despertam sua capacidade de criatividade e interação social.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm >. Acesso em 03/05/2021.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

BOCHERNITSAN, D. C.; VIANNA, P. B. de M. O Saber nas Mãos: Uso de Software Educativo por Alunos Surdos. **Revista Pós-Graduação: Desafios contemporâneos**, v. 1, n. 1, jun/2014.

DAMÁZIO, M. F. M. Brasil. Secretaria de educação especial. **Atendimento educacional especializado: pessoas com surdez**. Brasília; São Paulo: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2007. 52 p.

FOCKING, G. P. **Um estudo sobre técnicas de avaliação de software educacional**. 2001. Disponível em: <http://www.inf.ufsc.br/~focking/doc_finalie.html> Acesso em: 04 de maio de 2021.

MATOS, Maria Almeida de Souza. **Cidadania, diversidade e educação inclusiva: um diálogo entre a teoria e a prática na escola pública**. Manaus: Edua, 2013.

SILVA, Mozart Linhares da. A urgência do tempo: novas tecnologias e educação contemporânea. In: ____ (org.) **Novas Tecnologias: educação e sociedade na era da informática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, Emanuele da Silva; et al. A relevância de uma prática reflexiva na construção da identidade docente. **Desafios da educação na contemporaneidade 2**. 1 ed. Ponta Grossa - Paraná - Brasil: AYA Editora, 2021.

SOUSA, R. P.; MOITA, F. da M. C da S. C.; CARVALHO, A. B. G. **Tecnologias digitais na educação**/Robson Pequeno de Sousa, Filomena da M. C da S. C. Moita, Ana Beatriz Gomes Carvalho (Organizadores). - Campina Grande: EDUEPB, 2011.

SILVA JUNIOR, Washington Luiz Pedrosa da; SANTOS, Antônio Luís Parlandin dos. As tecnologias de informação e comunicação e o ensino da matemática: perspectivas e desafios contemporâneos. **Desafios da educação na contemporaneidade 2**. 1 ed. Ponta Grossa - Paraná - Brasil: AYA Editora, 2021, v. 2, p. 44-52.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CAPÍTULO 16

PERCEPÇÕES NA QUARENTENA: DEMANDAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL EM TEMPOS DE PANDEMIA DE COVID-19

PERCEPTIONS IN QUARANTINE: DEMANDS OF PEDAGOGICAL PRACTICE IN A MUNICIPAL PUBLIC SCHOOL IN PANDEMIC TIMES OF COVID-19

*Juliano Bona¹
Camila Thaisa Alves Bona²
Cristiane Bonatti³
Rosane Fronza⁴*

DOI: 10.46898/rfb.9786558891192.16

1 Rede pública municipal em Timbó. <http://orcid.org/0000-0001-7180-2041>. bonajuliano@gmail.com

2 Rede pública municipal em Timbó. <http://orcid.org/0000-0003-1167-3924>. profcamila@erwinprade.com.br

3 Rede pública municipal em Timbó. <http://orcid.org/0000-0001-9575-7433>. profcris@erwinprade.com.br

4 Rede pública municipal em Timbó. <http://orcid.org/0000-0002-2860-7870>. profrosane@erwinprade.com.br

RESUMO

Em tempos de pandemia de Covid-19, a educação vem enfrentando vários desafios. Não apenas aqueles vinculados ao acesso de todos os alunos e alunas as plataformas educacionais no formato remoto, mas sim, e também, as dificuldades enfrentadas pelas professoras, no que se refere às demandas da prática pedagógica. Nesse sentido, nosso objetivo foi cartografar as percepções de professoras da rede municipal de ensino de uma cidade localizada no interior de Santa Catarina sobre as ações docentes na pandemia de COVID-19. Trata-se de uma cartografia que narra a percepção de um grupo de professoras em tempos de ensino remoto. Para isso, traçamos três linhas que emergiram dos discursos coletados via questionário: linha 1, saúde mental, linha 2, percepções das ausências, linha 3, necessidades técnicas. Estas foram as linhas cartografadas, LINHAS/TEMPOS/exceção formam a trama discursiva das ausências, a intencionalidade de se produzir ausências.

Palavras-chave: Demandas Pedagógicas. Educação em Tempo de Pandemia de Covid-19. Cartografia.

ABSTRACT

In the time of the Covid-19 pandemic, education has faced several challenges. Not only those linked to the access of all students to the educational platforms in the remote format, but also, and also, the difficulties faced by teachers, with regard to the demands of pedagogical practice. In this sense, our objective was to map the perceptions of teachers from the municipal education network of a city located in the interior of Santa Catarina about the teaching actions in the pandemic of COVID-19. It is a cartography that narrates the perception of a group of teachers in times of remote teaching. For this, we traced three lines that emerged from the speeches collected via the questionnaire: line 1, mental health, line 2, perceptions of absences, line 3, technical needs. These were the mapped lines, LINES / TIMES / exception form the discursive fabric of absences, the intentionality of producing absences.

Keywords: Pedagogical Demands. Covid-19 Pandemic Education. Cartography.

1 LINHAS NA EXPERIÊNCIA: CONTEXTO E ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O ano letivo de 2020 tem sido, desde a chegada do novo coronavírus, um ano repleto de desafios. A chegada da doença e os desafios na área da saúde são inúmeros, agravados pela ausência de protocolos de enfrentamento da doença a partir do que a ciência tem se preocupado em conhecer. No campo da educação, o impacto é sentido:

são milhares de escolas espalhadas pelo Brasil que estão fechadas, esperando pela tré-gua do vírus para retomar as suas atividades presenciais.

No interior de Santa Catarina, assim como no restante do país, os impactos da pandemia são sentidos pelas professoras. Neste artigo, optamos por nos referir às professoras, no feminino, por serem elas a maioria, no Brasil. A ação docente é colocada em prática e vivenciada, na perspectiva, por corpos femininos, que ocupam um lugar de fala que é por nós apontado pela escolha em referir-nos às colegas que conosco conversam, por meio de um questionário, a respeito do contexto educacional na pandemia, na perspectiva docente, de uma cidade no interior de Santa Catarina. A cidade à qual nos referimos, e na qual trabalhamos e vivenciamos, também, a experiência da docência na pandemia, possui cerca de 44 mil habitantes e localiza-se no Médio Vale do Itajaí. A rede municipal de ensino da cidade é composta 6 escolas de ensino fundamental, além de núcleos de educação infantil e unidades pré-escolares. Neste artigo, nossa conversa foi com as professoras do ensino fundamental, grupo do qual nós também participamos.

A partir deste contexto, este artigo pretende cartografar as percepções de professoras da rede municipal de ensino de uma cidade localizada no interior de Santa Catarina, sobre as ações docentes na pandemia de COVID-19. Para tanto, procuramos narrar linhas de conversa que sejam construídas por este grupo de professoras no enfrentamento da crise gerada pela COVID-19 e seus desdobramentos no contexto educacional no qual nos situamos.

Para que os objetivos que perseguimos possam ser atingidos, produzimos um instrumento de coleta de dados, com questões fechadas e abertas, que foi oferecido a educadores da referida rede municipal. De acordo com a secretaria municipal de educação, atuam no ensino fundamental, em 2020, 154 docentes. O instrumento de coleta de dados, um questionário hospedado na plataforma Google Formulários com perguntas fechadas e abertas sobre aspectos da pandemia, foi respondido por 70 educadores. No questionário, as perguntas se voltaram às dificuldades enfrentadas por docentes durante o período de distanciamento social e aulas remotas, com foco em aspectos técnicos, como o acesso à internet e a dispositivos para preparar e enviar atividades e aulas durante o período de aulas remotas; aspectos da prática pedagógica, como a sensação sobre a carga horária, o planejamento das atividades remotas, o desejo de aprender sobre as tecnologias de comunicação e informação e os impedimentos em relação a estes aprendizados.

O grupo de professoras que respondeu ao questionário é constituído por professoras alfabetizadoras (primeiro e segundo ano do ensino fundamental), professoras

dos anos iniciais (terceiro ao quinto ano do ensino fundamental), professoras dos anos finais (sexto ao nono ano do ensino fundamental) e gestoras escolares. Em relação ao contexto de trabalho, 91,3% das professoras que responderam ao questionário estão trabalhando em suas casas; 7,2% das professoras está trabalhando na escola e 1,4% está se dividindo entre os dois lugares. As professoras que estão trabalhando nas escolas o fazem porque há uma equipe de profissionais da gestão e apoio escolar que estão recebendo as demandas presenciais nas escolas e encaminhando às professoras, que tratam delas em regime remoto. Ainda sobre este trabalho, 71% das professoras entendem que sua carga de trabalho aumentou na pandemia, em relação ao período de aulas presenciais pré-pandemia. 24,6% entende que a carga de trabalho tem sido proporcional entre os dois períodos e 4,3% entende que a carga de trabalho tem sido mais leve. As percepções sobre as ações docentes em tempos de pandemia são exploradas via linhas, que emergiram dos dados que o questionário criou. Para poder perceber estas linhas, construímos um arcabouço teórico-metodológico a partir da cartografia (PASSOS, KASTRUP & ESCÓSSIA, 2015), dado que vivemos e sentimos o contexto que as professoras que responderam ao questionário também sentem e vivem. Habitamos, juntas, este lugar, esta cidade e estas escolas, agora esvaziadas durante a pandemia, e “Habitar é escrever, é se narrar a partir da terra” (COMITÊ INVISÍVEL, 2016, p. 242), é conhecer esse lugar, perceber as pistas e conversar sobre aquilo que nos acontece, a nossa experiência (LAROSSA, 2014). O questionário, para nós, foi uma maneira de (re) conhecer(nos), de estarmos juntas, de narrar juntas a experiência que vivemos. E essa narração acontece na imanência, no chão da escola que juntas habitamos. Portanto, à medida que vamos construindo esta cartografia, vamos (re)conhecendo o que nos acontece na escola, e esse conhecer é ato encarnado na vida, é implicar-se no mundo, comprometer-se com a produção de uma realidade de si e do mundo. A narração que vamos construindo através das linhas que emergiram dos dados é um mergulho na experiência e uma intervenção em que estão encarnadas ferramentas conceituais que vamos construindo juntos. Narrar a experiência da pandemia e cartografá-la é um esforço coletivo que registramos neste artigo. A seguir, vamos narrar as linhas a partir do questionário que construímos - a linha da 1, que atenta para a saúde mental; a linha 2, que se debruça sobre as ausências; e a linha 3, que trata das necessidades técnicas.

2 LINHA 1 - SAÚDE MENTAL

Saúde como um estado de bem-estar físico, mental e social. A vida psíquica envolve, de alguma forma, os processos de subjetivação articulados as condições geográficas próximas, com diferentes variações de distâncias no campo social. Ou seja, quando nos referimos a saúde mental, estamos diante não apenas das positivities que este estado pode caracterizar, mas sim, e também, das ausências que expressa. A

ausência do lastro entre a vida psíquica e os espaços sociais habitualmente frequentados antes da pandemia, como as escolas, podem provocar uma série de desconfortos.

Considerando algumas variações de cidades e estados, a pandemia do Covid-19 deslocou os sujeitos que circulam no espaço escolar para outros locais. Não apenas aqueles vinculados às casas, família, local comumente definido como privado. Nessas aulas passaram a habitar um outro mundo, preferencialmente e exclusivamente o cibernundo. Um cibernundo pressupõe uma realidade, que chamamos de virtual. Virtualidade em um sentido mundano, não transcendental, espaço que pode ser compreendido “como um modo de viver a vida na dimensão do humano, como ela é, mesmo que as relações presentificadas nessa dimensão da realidade se deem em um espaço mundano que deve ser caracterizado em termos de espaço/tempo possibilitados pelas tecnologias” (BICUDO & ROSA, 2010, p.20).

O conflito, neste sentido, é gerado a partir da relação entre o cibernundo, local onde os encontros educacionais são realizados em tempos de pandemia, e a vida psíquica que por hábito se prende a geografia das aulas em modo presencial. O caldo conflituoso ganha, ainda, outros contornos pela presença de outros personagens que se fazem presentes nesta intersecção, ou seja, as pessoas, familiares que passam a participar, de alguma forma, da estética educacional em épocas de pandemia. As dificuldades se apresentam de diferentes forma, como relata o (Professora 1), quando questiona sobre as maiores dificuldades profissionais encontradas em período de aulas remotas: *“conciliar minha rotina profissional com a rotina pessoal, pois estando em casa fica difícil, me sinto sobrecarregada. Também há muita dificuldade em fazer com que todas as famílias colaborem com as atividades escolares, existem casos em que a família é relapsa quanto a isso, mesmo com todo tipo de oferta por parte da escola”*.

Destacar as condições do estado psíquico dos sujeito que se vinculam a educação, escorregam para a necessidade de apontar as relações que acontecem em outras famílias, dos alunos que recebem as atividades, vídeos, os materiais produzidos pelas professoras. Podemos observar estes aspectos no final do relato da (Professora 1). O cibernundo e as relações efetivadas pelas professoras parecem formar um único tecido de relações conflituosas. Tecnologias que se apresentam como novidade, o novo imposto pelo vírus, que, em muitas situações, não faziam parte do trabalho cotidiano realizado nas salas de aulas, e no espaço escolar de forma mais ampla. Este aspecto pode ser observado na síntese/retrato da (Professora 2), sobre suas angústias em tempos de fique em casa. A maior dificuldade se apresenta na dinâmica de *“gravar áudios, pois meu sistema nervoso fica extremamente abalado e as demais tecnologias não utilizo pelo mesmo motivo”*.

Família, tecnologias, são muitas as barreiras enfrentadas nestes tempos de pandemia, a vida psíquica se expressa em um movimento inverso a que vivemos, onde o espaço escolar se transforma no virtual e o virtual, ciberespaço, no real, onde as relações educacionais acontecem. As dificuldades são os mais diversas, como menciona a (Professora 3), a *“quantidade de atividades que estão sendo necessárias realizar para dar conta do planejamento diário e semanal, bem como o tempo para correção das atividades que estão sendo enviadas para os alunos. Cansaço ocular frente às telas dos eletrônicos necessários para dar conta do trabalho”*.

Fazer um alinhamento entre o que se passa na vida psíquica dos sujeitos observados e o relato fiel das condições que nos remetem a saúde mental das professoras pertencentes a rede municipal, a princípio, envolve um mapeamento dos discursos produzidos. Sempre corremos o risco de inflexões, porém, a objetividade das palavras nos dá algumas condições de estabilidade. Deste modo, como podemos observar nos discursos das (Professoras 1,2,3), as palavras, *“me sinto sobrecarregada”, “sistema nervoso abalado”, “cansaço”, podem nos dar indícios da saúde mental do corpo docente que se prestou a participar da pesquisa. Assim, não se trata de uma percepção flutuante da condição psíquica, mais sim, e também, como ela se articula às condições sociais que estamos enfrentando no período pandêmico. Antes do dia 17 de março de 2020, professores e professoras circulavam no ambiente escolar, geografia que expressa e legitima seu lugar na educação. Depois da onda que lhes arremessou para o ciberespaço, a perda não foi apenas geográfica, física. A energia do impacto fez tremer as pregas de pertencimento, a identidade construída ao longo dos anos como profissional da educação. A saúde mental, levando em consideração as rotações e inferências discursivas, neste momento de rompimento das pertencas que depende da ambiente escolar, se aproxima de um “efeito de melancolia, parece ser a perda do mundo social, a substituição das relações externas entre atores sociais por partes e antagonismos psíquicos: a perda do objeto se transformou em uma perda do Eu (...) (BUTLER, 2017, p.187). O objeto representa as pertencas que foram eclipsadas em outro local, o ciberespaço modifica o Eu, o Eu que ao apagar das luzes se vê no chão da escola.*

Os antagonismos psíquicos sintetizam a perda do Eu que se constitui no ambiente escolar. A melancolia, os abalos psíquicos, de algumas forma, são catalisados pelo ciberespaço - o reflexo provocado pelo desligar dos monitores persiste, face/tela negra, o apagar das luzes das relações sociais. E é esta tentativa de se reconectar ao seu Eu, em outro espaço, ciberespaço, que os conflitos aparecem. Como pano de fundo, trata-se de um exercício de se reencontrar, ou seja, *“cada sujeito interconectado à rede atualiza o virtual e, ao atualizá-lo, potencializa-o (não no sentido de torná-lo potencial, mas no de acrescentar-lhe poder, força de atualização)” (BICUDO & ROSA, 2010, p.35). Acréscimo de poder que provoca deslizamentos psíquicos, como pode ser obser-*

vado no discurso da (Professora 4), quando afirma que as dificuldades se apresentam “na falta de uma rotina em casa com as atividades, dificuldades em estar preparando as aulas a distância e o pior é o estresse mental e emocional gerado por toda essa situação”.

É no ato de absorção do ciberespaço que as inquietações psíquicas encontram sua morada, diante do distanciamento social provocado pela pandemia. As identidades dos professores e professoras, seguras e suturadas no espaço social são constantemente questionadas. Ou seja, o Eu é modificado, “em virtude de absorver o objeto ou de recolher sobre si mesmo seu próprio investimento” (BUTLER, 2017, p.188). E é neste movimento oscilatório de troca de espaços, ambiente escolar, sala de aula, para o ciberespaço, que a saúde mental dos professores pode ser observada. Não se trata apenas de movimentos em que as subjetividades, a vida psíquica, ganha imunidade na trajetória. Estamos diante de uma espécie de troca, onde o mundo social é eclipsado pela psique que se confunde e se contamina pela dinâmica educacional que se efetiva nas ondas eletromagnéticas que percorrem as fibras óticas.

A vida psíquica, a saúde mental dos professores e professoras pertencentes a rede municipal, expressam, por meio dos discursos coletados, angústias, dificuldades de promover a educação presa a arquitetura escolar, quadros, projetores, canetas, divisão do tempo, dentre outros artefatos que formam sua identidade docente. Este mundo ainda está presente nos pensamentos, atitudes, isto porque a vida psíquica cria para si mesma um mundo social possível, na tentativa de curar as perdas que o mundo pandêmico exige. As perdas, nesse sentido, são preservadas e se manifestam como efeitos psíquicos. Estes, por sua vez, se manifestam de diferentes formas diante dos discursos produzidos, porém, a falta de proximidade com os alunos, se apresenta como uma variável importante com relação aos efeitos. Como sintetiza a (Professora 4), quando questionado sobre suas maiores dificuldades: “receber o retorno de atividades de alguns alunos. Conseguir “sentir” o aprendizado dos estudantes”. As aspas na palavra sentir, podem representar as faltas, a tentativa de construir uma identidade em tempos de ensino remoto.

Estamos diante de uma série de tentativas para se criar um mundo possível em um contexto de pandemia. As necessidades são impostas pelo nosso momento histórico, porém, seus efeitos ultrapassam a possível externalidade observável. Estamos diante da tentativa de curarmos as perdas que este mundo exige, nesse sentido, a divisão entre saúde mental, vida psíquica, espaço social, perdem o sentido. Estamos diante de um Eu que recolhe na psique pedaços dos escombros provocados pelos abalos que sacudiram o mundo social e educacional e as ações legitimadas para o seu enfrentamento. E é neste ponto que o Eu se alinha a ordem política que configura a consciên-

cia, no que se refere às diretrizes de enfrentamento, às percepções das ausências e às necessidades técnicas.

3 LINHA 2 - PERCEPÇÕES DAS AUSÊNCIAS

Descrever a topologia das ausências, as percepções das faltas sentidas e relatadas pelas professoras na qual estamos nos debruçando, envolve diferentes geografias. Primeiramente, poderíamos escavar as ausências relacionadas à própria condição psíquica maximizada pelo ciberespaço, como fizemos ao deslizarmos sobre a linha 1. Em outro sentido, e é neste ponto que os discursos se cruzam e se materializam nos dizeres das professoras, podemos pensar nas pré-condições subjetivas, no pano de fundo que funde as condições de contorno que nos permitem cartografar as percepções das ausências. As condições de ordem organizacional relacionadas a gestão de enfrentamento educacional promovidas, ou não, pela secretaria municipal de educação da referida cidade. As condições amplas, a arquitetura social, o desempenho, o cansaço que escorre sobre as positividade das exposições diárias. Estes são os locais, superfícies onde as linhas das ausências formam campos vetoriais que flexionam as superfícies onde os traços se materializam.

São estas as linhas que podem ser observadas nos dizeres das professoras respondentes do questionário. Com relata a (Professora 5), quando questionada sobre as dificuldades de realizar seu trabalho remotamente: *“o não oferecimento de suporte da SEMED para a capacitação para nós professores enfrentamos esta nova modalidade de ensino (EaD)”*. No mesmo sentido, destacamos os discursos das (Professora 6 e 7), respectivamente: *“faltam ferramentas e equipamentos para aprendizagem. Formação para essa demanda”*. *“Principalmente o fato de não haver uma diretriz comum a todos os profissionais para que consigam executar seu trabalho com mais leveza e competência. Não se sabe para onde se está indo”*. É possível observar que a pandemia varre o espaço escolar em muitos sentidos. Este, por sua vez, relatado pelas professoras, sintetiza as ausência do poder público em oferecer condições de trabalho. As ausências, nesse sentido, não representam apenas uma condição psíquica, ou problemas que podem ser identificados no interior das seis escolas que compõem a rede. As ausências são produzidas intencionalmente, como menciona Santos (2002, p. 246) quando afirma que *“o não existe é, na verdade, activamente produzido como tal, isto é, como uma alternativa não-credível ao que existe”*. A ausência de diretrizes relatadas pelas professoras, expressa uma das facetas das diversas linhas discursivas que se estendem na direção de fixar os agente responsáveis pela contenção dos danos que a pandemia provoca e provocará na educação. São os professores e professoras, que, pelas ausências construídas de forma intencional pelo poder público, estão e estarão lado a lado no combate. Não apenas no que se refere a propagação do vírus nas escolas, mas sim, e também, as faltas, os espaços vazios que

esta intencionalidade provoca nas relações de poder externas aos espaços escolares, e as consequências que este esvaziamento acarretará à educação dos alunos e alunas.

As percepções das ausências, nesta esteira, estão articuladas a um espaço administrativo que está fora do chão escolar. *“Ausência de organização, de plano de ação no município. Uma orientação geral”* (Professora 8). *“Falta de tempo, falta de uma diretriz, falta de suporte por parte da SEMED (formação, auxílio em disponibilizar aos professores que não possuem, auxílio na internet)”* (Professora 9). As faltas, como é possível de se observar nas falas das professoras, se projetam em um pano de fundo externo, que se faz externo, que por intencionalidade se define como externo. O fora que terceiriza as dinâmicas de contenção para os agentes que pertencem às escolas.

Este espaço administrativo não opera apenas na ausência da construção de diretrizes de combate a pandemia. Funciona como condição pré-individual que pressiona o surgimento do sujeito que atua e observa a si mesmo como professor/professora. *“O indivíduo psíquico se associa ao grupo pela realidade pré-individual que habita. Individualiza-se agora uma unidade coletiva”* (PASSOS, KASTRUP & ESCÓSSIA, 2015, p. 24). É neste fundo pré-individual que se opera a criação das ausências. A sensação de pressão, incapacidade, cansaço e a necessidade de se mostrar competente, em um espaço fibroso onde o desempenho ilumina as redes na web, são as consequências imediatas que podem ser identificadas nos discursos das professoras. *“A exaustão psicológica de se sentir pressionada para dar conta de tudo, sentimento de incapacidade...”* (Professora 10). *“Sempre fui um grande entusiasta da tecnologia, porém a alta carga de trabalho e o tempo excessivo na frente do computador provoca uma exaustão mental maior que em na sala de aula. A falta de formação específica do uso de tecnologias no ensino e aprendizagem e de orientações claras sobre o ensino não presencial por parte da secretaria municipal de educação do meu município têm provocado revoltas nos professores e gestores das escolas da rede”* (Professor 11).

Talvez, e no período pandêmico esta necessidade se justifica, o esvaziamento dos espaços administrativos, possíveis de serem observados nas respostas das professoras, formam uma das camadas das condições pré-individuais que edificam as perspectivas das ausências. Existem outras, talvez mais amplas, superfícies que tornam inteligíveis as linhas que estamos analisando. Han (2017, p. 23), afirma que a sociedade XXI não é mais uma *“sociedade disciplinar, mas uma sociedade do desempenho. Também seus habitantes não se chamam mais “sujeitos da obediência”, mas sujeitos do desempenho e produção”*. Desempenho e produtividade, que pode ser observado no discurso da (Professora 11) quando questionada sobre suas dificuldades profissionais: *“Empatia do próximo, pois atualmente estamos 24hrs conectados e respondendo aos pais”*.

E é por meio do excesso de positividade que a sociedade do desempenho e produção se transforma em sociedade do cansaço. “O sujeito do desempenho esgotado, depressivo está, de certo modo, desgastado consigo mesmo” HAN (2017, p. 91). Esta sensação de vazio, abandono, relatada pelas professoras, se justifica diante da sociedade do cansaço. Porém, não se trata de uma relação direta e universal, o ciberespaço, local onde a educação foi arremessada no período pandêmico, de alguma forma, maximiza a relação desempenho/trabalho docente. As percepções das ausências formam um espaço topológico que atravessa as condições de ordem organizacional e a arquitetura social solapada pelo cansaço. Existem outros fundos, condições pré-individuais, como veremos na linha 3, que expressam as necessidades relatadas pelas professoras, e que fazem parte do cotidiano educacional em tempos de pandemia. A falta de conhecimento e apoio para o uso de TIC's, é mais uma das linhas que deslocam a trama, saúde mental, percepções das ausências, para a cartografia das ações docentes na pandemia de COVID-19.

4 LINHA 3 - NECESSIDADES TÉCNICAS

Saúde mental, percepções das ausências, são algumas das linhas que compõem a geografia de um grupo de professoras que pertencem a rede municipal de educação de uma cidade situada no interior de Santa Catarina. De todas as linhas que cortam esta geografia, cartografamos as que emergiram dos discursos das professoras que se sentem parte deste movimento e se ocuparam em responder as perguntas que lhe foram direcionadas. Porém, existe uma terceira linha, que, de alguma forma, mostra a reação primeira depois do impacto que a educação sofreu com o avanço do novo coronavírus. Fomos arrastados, como analisamos anteriormente, para o ciberespaço. Todavia, este local se caracteriza de forma diferente, das que costumemente encontramos nas escolas. A estética é outra, as relações são outras, os encontros são diferentes. É neste ponto que podemos encontrar a primeira clivagem, muitos são os professores e professoras que não dominam estas ferramentas.

Pelo menos nos primeiros meses após a instalação do ensino remoto, muitos profissionais da educação fizeram os primeiros movimentos de tatear o novo espaço, absorver as conexões estéticas que representam este novo mundo. Como indicam as (Professoras 12,13 e14), ao serem questionadas sobre seus conhecimentos relacionados às TIC's (Tecnologias de Informação e Comunicação, o conjunto de recursos tecnológicos integrados entre si, que proporcionam, por meio das funções de hardware, software e telecomunicações, a automação e comunicação dos processos de negócios, da pesquisa científica e de ensino e aprendizagem e comunicação, segundo o Canal TI) para poder atender às demandas provocadas pela pandemia. *“Analfabetismo tecnológico. Eu sou o tipo de pessoa que precisa de instrução passo a passo para fazer. Aí dá certo”* (12). *“Não tenho*

tempo para estudar como editar um vídeo, as gravações não tenho suporte de equipamento em casa e nem formação, Subir vídeos no Youtube não sei como fazer, e a plataforma Google Class preciso as vezes de auxílio dos colegas” (13). “Falta de experiência nesse mundo digital” (14).

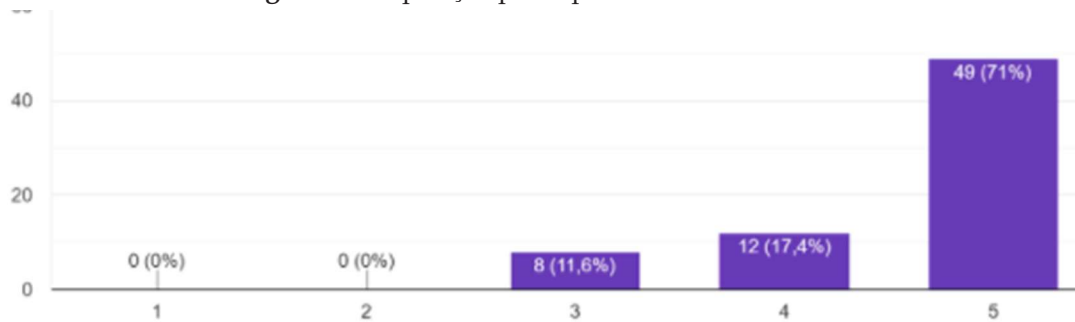
A falta de experiência neste mundo que não é novo, mas que, por outro lado, se impõe como novo em nível de experiência individual/coletivo/educacional. Não estamos diante apenas de um conjunto de tecnologias que não fazem parte do escopo de conhecimentos que muitas professoras e professores dominam. Estamos submersos em um espaço, ciberespaço, geografia que se faz território. Existem territórios, deste modo, “a partir do momento em que componentes e meios param de ser direcionais para se tornarem dimensionais, quando eles param de ser funcionais para se tornar expressivos. Há território a partir do momento em que há expressividade do ritmo” (DELEUZE & GUATTARI, 1997, p.121).

A expressividade do ritmo que modela a estética educacional em tempos de pandemia, eleva o ciberespaço a assumir o estatuto de território. A expressão rítmica, que se manifesta por meio de palavras e gestos, se organiza em diferentes escalas, entonações. Vibrações e expressões que se movimentam em nível de pensamento, estamos observando um processo que está em movimento, onde o limite é a modificação dos sujeitos que pertencem ao espaço educacional em escala dimensional. Não são apenas os muros escolares que se deslocaram para a web, que ganharam outros contornos em tempos de pandemia, a percepção de modificação, reinvenção, atinge de forma frontal as professoras, como podemos perceber nas palavras da (Professora 15): *“as principais dificuldades estão relacionadas às questões de adaptação, onde não estamos presencialmente com os alunos, e assim, temos menor percepção de suas dificuldades ou dúvidas. Além disso, foi preciso nos reinventar, muitas vezes falando com uma câmera, ao invés do convívio real com os alunos. Mesmo assim, acredito que tudo é aprendido!”*.

E é na positividade dos encontros que a linha, necessidades técnicas, passa a representar, simultaneamente, as dificuldades que as professoras têm de acessar os conhecimentos sobre TIC's e a vontade de aprender e dominar a topologia destes territórios. As necessidades técnicas listadas de forma pragmática, expressam a falta de conhecimentos técnicos para a manipulação de dispositivos como: plataformas digitais, produção e edição de vídeos, produzir e editar textos, Google Classroom, dentre outros. No que se refere a vontade de aprender, podemos observar nos discursos das (Professoras 16 e 17), ao serem questionadas sobre quais são os elementos que, neste momento, as impedem de aprender sobre as TIC's aplicadas à educação: *“Estamos aprendendo pesquisando na internet e trocando ideias com colegas de profissão” (16); “Não há nada que impeça de aprender” (17)*. De forma ampla, apresentamos um gráfico que sin-

tetiza a percepção do grupo com relação ao quanto se está disposto a aprender sobre as TIC's, para poder atender às demandas provocadas pela pandemia de COVID-19?

Figura 1 - Disposição para aprender sobre as TIC's.



Fonte: Os próprios autores.

Mesmo com todas as dificuldades de cunho técnico, mais de dois terços do grupo de professoras está disposta a aprender sobre as TIC's, para poder atender as demandas em tempos de pandemia. Existe, nesse sentido, uma relação entre necessidades técnicas e vontade de aprender. Os territórios vão sendo formados por uma espécie de geologia que se divide em várias camadas. Destacamos duas, a das formas e das forças. Segundo, Passos, Kastrup & Escóssia (2015, p. 94), podemos compreender a realidade a partir de camadas, ou planos, que produzem a realidade. As camadas das formas e das forças, embora distintas, "não se opõem, e sim constroem entre si relações de reciprocidade que asseguram cruzamentos múltiplos" (p.94). A camada das necessidades técnicas, artefatos que compõem as formas estéticas territoriais do ciberespaço, o campo das forças, que se estabilizam diante da positividade indicadas pelas professoras de aprender as tecnologias para atender as demandas educacionais de nosso momento histórico, se multiplicam e provocam a criação de diferentes cruzamentos discursivos. Necessidades técnicas, e a potência e a vontade de se "reinventar" (Professora 15), formam o ritmo das percepções das professoras, sobre as ações docentes em tempos de pandemia.

5 LINHAS/TEMPOS/EXCEÇÃO

Cartografar as percepções de professoras da rede municipal de ensino de uma cidade localizada no interior de Santa Catarina, sobre as ações docentes na pandemia de COVID-19, foi o objetivo que nos propomos a alcançar ao longo do texto. As cartas se caracterizam por linhas que formam o ritmo, a topologia que se objetiva por meio dos discursos, narrativas, de um grupo de professoras pertencentes à referida rede. Na linha 1, saúde mental, indicamos as pressões que os profissionais da educação sentiram/sentem ao serem arremessados no ciberespaço. A relação entre o Eu e ciberespaço, maximizam os movimentos psíquicos que procuram, a todo momento, a geografia dos espaços sociais que formam a estética dos ambientes escolares. Na linha 2,

percepções das ausências, mostramos que o esvaziamento dos espaços de poder atravessa duas dimensões: organizacional e a arquitetura social. A primeira, relacionada à ausência dos espaços administrativos que se situam fora dos espaços escolares, de construir diretrizes de combate aos desafios que se impõem a educação em tempos de ensino remoto. A falta de uma ação efetiva por parte da secretaria de educação, mostra uma das faces das percepções das ausências, que, vista de outro ponto, revela uma organização social mais ampla pautada na lógica do desempenho. O cansaço, a vigilância contínua na direção da produção permanente, ganham velocidade diante dos cliques silenciosos no ciberespaço. Na linha 3, necessidades técnicas, listamos uma série de dificuldades de cunho técnico apresentadas pelas professoras. A falta de conhecimento sobre as TIC's, em seus diferentes níveis, revela uma das camadas para que se possa atender às demandas provocadas pela pandemia. A vontade de se reinventar, forma uma espécie de campo de forças que sintetizam os cruzamentos discursivos e as tentativas de se inserir nas dinâmicas exigidas pela web. O ciberespaço se move para o campo das possibilidades positivas, onde as práticas educacionais são pensadas e desempenhadas.

Cartografar linhas, percepções sobre as ações docentes em tempos de pandemia, nos leva a pensar nos caminhos, nos tempos que vivemos, nos contornos que são firmados como exceção. Linhas discursivas que modelam as topologias subjetivas, vídeos, encontros virtuais, chats, e-mails, whatsapp, mecanismos que nos levam para outros espaços, onde o tempo se organiza de outro modo. Todo este levante estético educacional se justifica por uma espécie de estado de exceção, tudo é possível e se justifica diante de um vírus que mata, coloca em risco a saúde e a vida de nossas crianças. É neste ponto que a vigilância na finitude temporal nos coloca, todos, em perspectiva. Neste espaço, onde tudo se justifica pelo estado de exceção, nos faz lembrar das dificuldades que este momento acarreta para a educação. Vale destacar, que a educação é um direito de todas e todos, na perspectiva das professoras de exercer sua profissão, e dos alunos e alunas, que muitas vezes não tem acesso às tecnologias necessárias para o ensino remoto, pelas mais diferentes variáveis sociais e educacionais.

As linhas nos mostram as necessidades de formação continuada para dar suporte às práticas pedagógicas a distância durante a pandemia, mas também, nos permite tomar consciência da vigilância, para que o estado de exceção não se transforme em um tempo de distanciamento permanente. A educação, nesse sentido, alargaria os abismos das diferenças sociais que já existem. Pensar nas ações docentes em tempos de pandemia, nas formações para atender as demandas, são necessárias e importantes. Todavia, temos que voltar, não para a mesma geografia educacional, que nunca mais será a mesma. Todavia, temos que voltar, para de alguma forma sentir as professoras

e professores, alunos e alunas, que durante todo o estado de exceção se tornaram ausentes, produzidos como ausentes.

REFERÊNCIAS

BICUDO, M. A. V.; ROSA, M. **Realidade e ciberespaço**. Horizontes filosóficos e educacionais antevistos. Canoas: Editora da Ulbra, 2010.

BUTLER, B. A vida psíquica do poder. **Teorias dos sujeitos**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2017.

COMITÊ INVISÍVEL. **Aos nossos amigos: crise e insurreição**. São Paulo: n-1 edições, 2016.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Acerca do ritornelo**. Em Mil Platôs. Capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 1997.

HAN, B-C. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2017.

LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre a experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. D. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

SANTOS, B. S. **Por uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências**. Universidade de Coimbra: Revista crítica de ciências sociais, 63, 2002.

CAPÍTULO 17

REPENSANDO A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM GESTÁLTICA

RETHINKING THE TRAINING OF THE PEDAGOGUE IN PEDAGOGICAL PRACTICE: CONTRIBUTIONS FROM THE GESTALT APPROACH

*Francisco Adalberto Vieira dos Anjos¹
Lisa Naira Rodrigues de Sousa²*

DOI: 10.46898/rfb.9786558891192.17

¹ Centro Universitário Ateneu - UNIATENEU. E-mail: adalberto.anjos@hotmail.com
² Universidade de Fortaleza - UNIFOR. E-mail: lisanaira@hotmail.com

RESUMO

O presente estudo objetiva analisar as contribuições da abordagem gestáltica a partir da atuação do pedagogo em suas vivências em sala de aula. Desta forma, através de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e de cunho fenomenológico propõe-se apresentar de forma breve alguns conceitos e teoria da Gestalt atrelado à pedagogia, compreendendo as nuances da Psicologia enquanto ciência e profissão na perspectiva da Educação por meio da práxis. Ressalta-se que essa investigação surge de inquietações vivenciadas no campo da Pedagogia, especificamente na sala de aula, lugar de descobertas, vivências e aproximações diante do processo ensinar e aprender. Reforça-se também contribuições da Psicologia por meio da abordagem gestáltica numa visão de acadêmico do 8º semestre do referido curso. Especialmente na disciplina Teorias da Personalidade por meio de trabalhos sobre Teoria Existencial Humanista na abordagem Gestalt Terapia ministrada pela professora Lisa Naira Rodrigues de Sousa. Tal estudo visa nova compreensão e ação interventiva do processo de aprendizagem, de modo a proporcionar o desenvolvimento do educando e favorecer melhores aprendizados.

Palavras-chave: Educação. Pedagogia. Gestaltpedagogia. Psicologia. Gestalt

ABSTRACT

This study aims to analyze the contributions of the gestalt approach based on the role of the pedagogue in their experiences in the classroom. Thus, through a qualitative, bibliographic and phenomenological research, it is proposed to briefly present some concepts and theory of Gestalt linked to pedagogy, understanding the nuances of Psychology as a science and profession in the perspective of Education through praxis. It is noteworthy that this investigation arises from concerns experienced in the field of Pedagogy, specifically in the classroom, a place of discoveries, experiences and approaches in the process of teaching and learning. Psychological contributions are also reinforced through the gestalt approach in an academic view of the 8th semester of that course. Especially in the discipline of Personality Theories through a work on Humanist Existential Theory in the Gestalt Approach Therapy taught by Professor Lisa Naira Rodrigues de Sousa. Such study aims at a new understanding and interventional action of the learning process, in order to provide the development of the student and favor better learning.

Keywords: Education Pedagogy. Gestaltpedagogy. Psychology. Gestalt

1 INTRODUÇÃO

Pedagogo por profissão, sempre fui apaixonado pela Educação, e, por acreditar em seu poder de transformação, dediquei mais de duas décadas de minha vida como professor de escola pública na Educação Básica.

Sempre acreditei na Educação, no autoconhecimento na perspectiva de abrir caminhos de possibilidades na transformação de vida do indivíduo, como sendo algo intrínseco do ser humano e que requer de nós maturidade e disponibilidade em optar por mudanças.

Partindo dessa fala e por questões de saúde por conta da readaptação de função ocasionada por lesões na corda vocal (realização de cirurgia), tive a oportunidade de ingressar no curso de Bacharelado em Psicologia no semestre de 2017.2 numa instituição privada.

Estimulado por algumas leituras de cunho humanístico, a exemplo, a brilhante obra de Rogers, “Tornar-se pessoa” (2009), em 2014, havia concluído o curso de Especialização em Psicologia das Relações Humanas pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, cujo trabalho de conclusão mais uma vez versava sobre a necessidade da intervenção da Educação, bem como da Psicologia na vida das pessoas. Dessa vez, abordava sobre a importância da motivação na aprendizagem no ensino fundamental. Ou seja, a Educação e a Psicologia, como duas ciências que se completam, sempre atravessaram minha vida pessoal e profissional.

Nessa perspectiva, pretendemos neste artigo apresentar por meio de uma pesquisa qualitativa e bibliográfica dentro de uma visão fenomenológica, alguns dos principais conceitos da teoria da Gestalt atrelados à Pedagogia, no sentido de repensar às práticas pedagógicas tendo como viés às contribuições da Psicologia.

Diante desse contexto e tendo também como base a vivência de sala de aula, especificamente no ensino fundamental, percebe-se ainda algumas indagações por parte dos educadores a respeito das dificuldades encontradas nas relações familiares, no que diz respeito a presença efetiva dos pais na educação dos filhos. Há de se questionar: Seria apenas um distanciamento social por parte de seus responsáveis? A escola realmente possibilita momentos de aproximação no âmbito da comunidade escolar? Existe um acompanhamento profissional do psicólogo nas instituições públicas? São questões inerentes a estas que nos encham de inquietudes, principalmente quando nos deparamos com a realidade precária nas atividades laborais dos professores da rede pública.

Logo, a intervenção do educador, torna-se um papel relevante. Parte-se daí alguns pressupostos de que a Educação, na pessoa do pedagogo, atrelado às contribuições da Psicologia por meio da abordagem gestáltica, certamente trará ao aluno e ao educador, uma maior visibilidade à aprendizagem e conseqüentemente as implicações de vivências, que possibilitem a se auto refletir e se auto perceber. E, como pessoa, poderá modificar o modo de lidar consigo mesmo e com o outro na troca com o meio.

E quando falamos em aprendizagem, nos reportamos a dimensões bem peculiares à abordagem gestáltica, como bem afirma Perls (1997), replicada por Cavalcanti (2014), ao mencionar que, à aprendizagem é descoberta. “Não existe outro meio de aprendizagem efetiva. Vocês podem dizer mil vezes a uma criança: ‘O fogão está quente! Não vai adiantar. A criança tem que descobrir sozinha’”. (PERLS, 1997, p. 45).

No contexto da Pedagogia, vários estudiosos corroboram afirmando que “a questão da aprendizagem supera a questão do ensino. O processo de aprendizagem, que é do professor e do aluno, tem de ser permanente. Ele faz com que a Educação não se reduza a meros conteúdos decidido, de forma autoritária, por pessoas distanciadas das peculiaridades regionais e culturais”. (CHALITA, 2004, p. 65).

Percebe-se, portanto, que a visão da Educação na prática pedagógica versa também pautada na visão da Psicologia, em destaque, na visão fenomenológica, inserida no contexto da literatura. Percebe-se ainda que as contribuições tanto da Pedagogia quanto da Psicologia tem como foco à aprendizagem do aluno, e esta, acontece no meio acadêmico tanto quanto na relação com o outro.

Diante do que foi exposto em relação ao sentido da aprendizagem, e, tendo esta, como ponto essencial para repensarmos a prática pedagógica numa abordagem gestáltica, Rogers (2009) potencializa,

Por aprendizagem significativa entendo aquela que provoca uma modificação, que seja no comportamento do indivíduo, na orientação da ação futura que escolhe ou nas suas atitudes e na sua personalidade. É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimento, mas que penetra profundamente todas as parcelas na sua existência. (ROGERS, 2009. p. 322).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Como já frisado anteriormente, a Educação sempre atravessou minha vida através das vivências experienciadas em sala de aula. Mas, foi também por meio desta, que optei cursar Psicologia. Na ocasião, por meio do ingresso no referido curso, já readaptado por problemas vocais, pude perceber o quando essa ciência poderia contribuir no fazer pedagógico, trazendo grandes possibilidades de intervenção, em todas as dimensões humanas, desde a relação professor-aluno, aos processos cognitivos que embasam o aprendizado, seja por meio da atenção, memória, pensamento, dentre outros.

Nessa perspectiva, a Psicologia surge no viés dessa investigação, como uma alinhada e em caráter peculiar na abordagem gestáltica, por se tratar não apenas da Psicologia, mas sim, das “Psicologias”, apresentando-se em várias abordagens, contextos e significados, a qual, nesta investigação, consideraremos à abordagem gestáltica para fins de aprofundamento e compreensão.

A propósito, para uma melhor dimensão à respeito do tema, serão considerados questionamentos relevantes que nortearão alguns conceitos a respeito desse estudo, a saber: De onde surgiu a expressão Gestalt? O que esta palavra significa? Que contribuições serão aqui abordadas?

É importante ter em vista essa concepção. Segundo Dusi et al (2006), *Gestalt* é totalidade, configuração, plenitude. O conceito de totalidade envolve a relação entre o todo e suas partes, cujas interconexões harmoniosas e coerentes formam uma unidade significativa. Os autores ainda acrescentam,

Gestalt-Terapia originou-se com Fritz Perls (1893-1970) que fundou uma abordagem reunindo pressupostos teóricos e filosóficos que representam um modo específico de observar o desenvolvimento humano na sua relação com o meio. A Psicologia da Gestalt, a Teoria Organísmica e a do Campo, aliadas aos pressupostos filosóficos do Humanismo, Existencialismo e Fenomenologia, permitem uma análise do processo de crescimento e das relações do indivíduo como na construção de si. (DUSI; NEVES; ANTONY, 2006).

Percebe-se, portanto, que a Psicologia da Gestalt, traz na literatura termos bem específicos para que haja uma compreensão de seus pressupostos teóricos, principalmente dentro da linha do Humanismo, Existencialismo e da Fenomenologia. Assim, nessa pesquisa, destacaremos a Fenomenologia, entendendo esta como ciência surgida na filosofia, tendo como um de seus principais objetivos, investigar de forma descritiva os fenômenos enquanto experiência consciente. E nos reportaremos às experiências conscientes no viés dessa pesquisa, tomando como fator primordial a relação vivida em sala de aula, por meio das vivências dentro e fora desta, bem como àquelas trazidas de casa, da rua, da igreja e em todo o convívio social da criança numa relação dialógica. Cezar (2018) em consonância com Yontef (1988) reforça afirmando, que, “a Fenomenologia, é um método de trabalho que busca a compreensão por meio daquilo que se manifesta sem utilizar a interpretação do observador, deixando de lado ideias pré-concebidas”.

Nessa relação, podemos perceber de perto, as contribuições que à Psicologia pode oferecer na aprendizagem da criança, quando nos deparamos com às relações no contexto social que vão de encontro aos processos cognitivos básicos, tão essenciais na vida do indivíduo e para sua formação.

A percepção enquanto processo cognitivo, dentro do contexto educacional, bem como na Psicologia, tem um profundo significado. Para a Gestalt, ela é considerada o ponto de partida e um dos temas centrais dessa teoria. A esse respeito, citando Luria (2008) em Bock (2008), temos,

Podemos então concluir que, estruturalmente, a percepção depende de práticas humanas historicamente estabelecidas que podem não só alterar os sistemas de codificação usados no processamento da informação, mas também influenciar a decisão de situar os objetos percebidos em categorias apropriadas. Podemos, portanto, tratar o processo perceptual como simular ao pensamento gráfico: ele possui aspectos que mudam com o desenvolvimento histórico. (LURIA, 2008).

Bock (2008) reforça ainda, que, percebemos as coisas do mundo de acordo com a experiência anterior e essa experiência combina a experiência pessoal e a experiência de toda a humanidade. (BOCK, 2008, p. 157). Com as referências dos estudiosos supracitados, percebemos o quando as experiências tem um sentido, ou seja, um significado na vida do ser humano, em especial, às crianças que estão em formação e requer de nós educadores, psicólogos e assim dizer, aos profissionais que lidam no cuidado, do bem estar e da qualidade de vida da população. Assim, cabe aos professores, pedagogos, psicólogos, e, principalmente à família, a responsabilidade no desenvolvimento e crescimento na formação das crianças e adolescentes, para que estes, na vida adulta, não venham apresentar falhas, lacunas ou carências nos vários segmentos de suas vidas.

A Gestalt, enquanto abordagem teórico-metodológica da Psicologia, tem uma influência muito positiva em relação ao processo de ensinar e aprender. Logo, é importante ressaltar a influência que a Gestalt pode favorecer no campo da Educação, considerando que esta abordagem, não proporciona conhecimento somente com os conteúdos didáticos e suas respectivas matérias pedagógicas. De fato, entende-se, nesse momento, que o ser humano na sua dimensão, certamente é o que há de mais importante, sua essência, seu modo de ser, as relações familiares que o constitui, e sobretudo no ser pleno de como se apresenta.

Como frisa muito bem Libâneo (1985), ao reforçar,

As matérias são colocadas à disposição do aluno, mas não são exigidas. São um instrumento a mais, porque importante é o conhecimento que resulta das experiências vividas pelo grupo, especialmente a vivência de mecanismos de participação crítica. “Conhecimento” aqui não é a investigação cognitiva do real, para extrair dele um sistema de representações mentais, mas a descoberta de respostas às necessidades e às exigências da vida social. Assim, os conteúdos propriamente ditos são os que resultam de necessidades e interesses manifestos pelo grupo e que não são, necessária nem indispensavelmente, as matérias de estudo. (LIBÂNEO, 1985, p. 26)

Acrescido a essa fala de Libâneo (1985), pedagogicamente falando, faz-se necessário uma permutação entre a dinâmica no contexto educacional, pautada sobretudo nos aspectos psicológicos, aos quais tão bem ressalta a Psicologia. A exemplo, temos a

memória, pensamento, linguagem, emoção, sensação, percepção, e tantas outras funções mentais que configuram a personalidade humana, constituindo assim o ser no mundo.

Nesses moldes, repensando a formação do professor na prática pedagógica, percebe-se que a relação professor-aluno está intrinsecamente voltada numa relação, em que a vida do aluno, no viés da abordagem gestáltica, cada vez mais se completa. Afinal, aborda-se aqui, o ser em sua totalidade. Partindo dessa premissa, vários estudiosos enfatizam teorias que reforçam a relação da Pedagogia atrelada a Gestalt.

Citando Burow e Scherpp (1985) em Dusi, et al (2006), a respeito dessa relação harmoniosa entre Pedagogia e Gestalt, os autores aprofundam acerca da Gestaltpedagogia, definindo-a como “conceitos pedagógicos que orientam as idéias teóricas e práticas da Gestalt-Terapia e da Gestaltpsicologia”, possibilitando ao indivíduo, o desenvolvimento completo de suas capacidades e potencialidades. (BUROW; SCHERPP, 1985).

Cezar (2018) conceitua a Gestaltpedagogia como sendo,

[...] uma abordagem pedagógica desenvolvida na década de 1970 por Hilarion Petzold. Quando se fala em Gestaltpedagogia é imprescindível abordar a relação professor-aluno, relação esta que, na escola tradicional, por vezes, ainda se mantém cristalizada, rígida, autoritária. (CEZAR, 2018)

Intensificando ainda o referido conceito, os autores Burow e Scherpp (1985), ora supracitados, apresentam quatro objetivos amplos da Gestaltpedagogia, que no âmbito desse estudo, vale muito apenas citá-los:

1. A autoconscientização e ampliação das próprias possibilidades, dos modelos de comunicação e comportamento frente aos outros e às coisas;
2. O discernimento sobre o próprio funcionamento e as relações históricas e sociais dele nos contextos interpessoal e social;
3. A ampliação das possibilidades de escolha do indivíduo em relação a si, aos outros e ao mundo;
4. A criação de premissas a fim de racionalizar o discernimento da interdependência de funções e possibilitar a representação ativa de interesse. (BUROW; SCHERPP 1985)

Como se pode observar, é visível e pertinente o diálogo intrínseco que repousa nesses importantes objetivos. É perceptível a possibilidade de novas situações que vão de encontro para uma aprendizagem, em que, a partir do outro, nas relações de encontro e por meio das vivências, torna-se possível uma aprendizagem de sentido. Logo, a Psicologia como ciência em suas várias interfaces, ou como Bock (2008), afirma, “As Psicologias”, tem repercutido de forma intensa como mediadora nos mais variados contextos, trazendo resposta as várias demandas da sociedade.

E, em se tratando no campo da Educação, ela surge por meio da atuação dos psicólogos como versa nas Referências Técnicas (CFP, CREPOP, 2013) para atuação destes profissionais na psicologia escolar e educacional. O referido documento corrobora,

A (o) psicóloga (o) em contextos educativos tem muito a contribuir em busca de uma prática pedagógica voltada à humanização. Para tanto, é necessário que enfatize a dimensão subjetivada das experiências educacionais. Dar visibilidade à presença do sujeito como uma totalidade, destacando a subjetividade que acompanha e caracteriza o processo educativo é tarefa específicas das (os) psicólogas (os). Com essas noções e conhecimentos as (os) psicólogas (os) podem contribuir significativamente na formação de professores. (CFP, CREPOP, 2013, p. 57)

Reforça-se aqui, a necessidade e a relevância que tem a Psicologia Escolar e Educacional, que, além de fazer parte da legislação amparada pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP), no tocante, às suas especialidades, agora também encontra-se prevista na Lei 13.935/2019, promulgada pelo Governo Federal e publicada no Diário Oficial da União (DOU), garantindo dessa forma, a atuação desse profissional nas escolas públicas dentro do processo ensino-aprendizagem. Frente a essa realidade, a Gestalt como abordagem interativa nesse processo, fundamenta-se no aqui-agora para expor o sentido da relação eu/mundo em sua origem. (RODRIGUES, 2009, p. 180).

Logo, a relação ensino-aprendizagem tão pautada nesse estudo, nos remete para esse olhar, na perspectiva educacional, e, entendermos de forma mais fundamentada a questão da relação Educação e Psicologia no âmbito da abordagem gestáltica. Como muito bem nos acrescenta Dusi (2006), ao mencionar, que, à abordagem gestáltica e a psicopedagogia estabelecem, portanto, uma interface teórico-prática, contribuindo para a ampliação das concepções que permeiam os fenômenos aprendizagem e desenvolvimento e para a re-estruturação de campos perceptuais cristalizadores do cotidiano escolar.

3 METODOLOGIA

O procedimento metodológico desta investigação baseou-se na revisão bibliográfica. Para o aporte teórico deste estudo, recorreremos a alguns artigos científicos no google acadêmico, Scielo, livros e revistas eletrônicas, que possibilitaram identificar parte dos aspectos atribuídos à abordagem gestáltica, compreendendo as nuances da Psicologia enquanto ciência e profissão, na perspectiva da Educação por meio da práxis.

Tal pesquisa na literatura, tem o propósito de conhecer o tema em estudo e as contribuições da Psicologia junto a Pedagogia no campo da Educação, promovendo uma reflexão que possibilite compreender, como essas duas ciências poderão favorecer na relação ensino-aprendizagem.

A literatura apontada para fundamentar o trabalho, engloba um conjunto de autores e profissionais da área da Educação e Psicologia como Chalita (2004), Bock (2008), Libânio (1985), Rogers (1987), entre outros, e documentos específicos do Conselho Federal de Psicologia (CFP), por meio das Referências Técnicas (CREPOP) e Resoluções que contribuíram para compreensão do referido tema.

O trabalho abordou um conjunto de tópicos sobre conceitos pedagógicos que orientam as ideias teóricas e práticas da Gestalt-Terapia e da Gestaltpsicologia, numa relação intrínseca com a Pedagogia e Psicologia. Considerou-se também as vivências de sala de aula experienciadas pelo pesquisador, a partir de leituras realizadas como acadêmico do curso de Psicologia. Em especial na disciplina Teorias da Personalidade por meio de trabalhos sobre Teoria Existencial Humanista na abordagem Gestalt Terapia, ministrada pela professora Lisa Naira Rodrigues de Sousa.

4 RESULTADOS E DICUSSÕES

Mediante estudo, e como acadêmico de Psicologia, 8º semestre, percebe-se que a realização desse estudo foi de uma relevância ímpar. Além de resgatar conceitos, teorias e técnicas de estudos, a partir de outros autores, trouxe-nos reflexões acerca do fazer pedagógico no campo da Educação inserida diretamente do contexto da Psicologia, no tocante à abordagem gestáltica.

Tendo a Pedagogia como ponto de partida, e, sobretudo, às experiências vividas nas escolas, especificamente na sala de aula, torna-se importante aqui apontar, a necessidade de uma nova dimensão dialética na relação professor-aluno, no sentido de contribuir de forma mais intensa no convívio com a comunidade escolar, inclusive, a viabilidade de uma formação específica para professores, gestores e demais atores no processo ensino-aprendizagem. E definitivamente, a família, que jamais poderá ficar excluída desse processo.

Nesse sentido, à Psicologia como ciência e tendo como base a Lei 13.935/2019, que impulsiona e admite o serviço desses profissionais diretamente nas escolas, poderá de forma legal, contribuir com seus olhares e possibilidades de intervenção, em seus mais variados contextos. Isso implica que a Psicologia embasada no seu código de ética profissional, e, tendo como especialidades a Psicologia Escolar e Educacional, terá direito outorgado para sua atuação, conforme preconiza Resolução CFP N° 13/2007, que especifica as especialidades psicológicas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É de conhecimento de muitos que a Lei nº 9394/1996 de Diretrizes e Bases na Educação Nacional – LDB respalda o fazer pedagógico no campo da Educação Básica, no sentido de deslindar as atribuições do professor, enquanto educador, pedagogo e demais profissionais que permeiam no contexto educacional.

Diante do estudo aqui pautado, percebe-se também as contribuições da Gestalt como abordagem centrada na totalidade da pessoa humana, sempre validada por meio da compreensão que estimula o processo educacional, cuja intervenção prima implicações na valorização do outro, como ser de mudanças, no sentir, pensar, realizar, enquanto sujeito dotado de grande potencial humano, vinculado a estes, os fenômenos psicológicos.

Tornou-se válido também nessa investigação bibliográfica, as considerações apontadas no estudo da Gestaltpedagogia, como leitura compreensível da Gestalt e da Pedagogia, atreladas nesses campos de estudo. Foca-se, portanto, nos quatro principais objetivos da Gestaltpedagogia, apresentada no escopo desse estudo, que de forma bem articulada pelos autores, tornou-se gnose relevante para realização dessa pesquisa.

Por fim, este estudo teve por objetivo investigar, sob a perspectiva da Educação e da Psicologia, contribuições de estudiosos, sobretudo na abordagem gestáltica, a partir da atuação do pedagogo em vivências na sala de aula. Assim, espera-se que, a partir dos levantamentos aqui abordados, surjam novas contribuições acerca do tema.

É mister compreender, que a Educação tem um papel decisivo na vida das pessoas, e cabe a escola fornecer meios que favoreçam possibilidades de vislumbrar a totalidade do ser humano, entendendo que a escola como instituição educacional, é o lugar ideal para isso.

Faz-se necessário, portanto, abordarmos ainda mais, temas pertinentes a este, que contribua para a formação do indivíduo, necessitando dessa forma de mais pesquisas nesse âmbito. Inteirados da relevância que tem a Pedagogia e a Psicologia, apontada na abordagem gestáltica, espera-se que a presente investigação seja mais uma incitação para realização de novas pesquisas.

Por fim, esteado nas contribuições da Psicologia no contexto da Educação, reforçar-se por meio da Psicologia Escolar e Educacional, as dimensões dessas ciências, em apontar caminhos, que favorecerão para uma Educação, cujo foco é o ser humano

na sua dimensão como um todo, valorizando também as contribuições da abordagem gestáltica a partir da atuação do pedagogo em suas vivências em sala de aula.

REFERÊNCIAS

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias**. 14.ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

CARNEIRO, Moaci Alves. LDB Fácil. **Leitura crítico-compreensiva artigo a artigo**. 22 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

CAVALCANTI, Adriane. **Gestalt-terapia e psicopedagogia**. *Constr. psicopedag.* [online]. 2014, vol.22, n.23, pp. 121-129. ISSN 1415-6954.

CEZAR, Adieliton Tavares. **Gestaltpedagogia: um caminho trilhado na intersubjetividade**. Revista Debates em Educação, ISSN Eletrônico: 2175-6600, Vol. 10, n.º. 20, Jan. Abr., Ano 2018. Disponível em: <<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/3626>>. Acesso em: 17 fev. 2021.

CHALITA, Gabriel. **A educação está no afeto**. 4. ed. São Paulo: Gente, 2004.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Código de ética profissional do psicólogo** Disponível em: <<https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/codigo-de-etica-psicologia.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2021.

_____. **Referências técnicas para atuação de psicólogos(os) na Educação Básica**. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/publicacoes/referencias-tecnicas-crepop/>. Acesso em: 20 fev. 2021.

_____. Resolução nº 13/2007, de 14 de setembro de 2007. **Institui a consolidação das Resoluções relativas ao título profissional de especialista em psicologia e dispõe sobre normas e procedimentos para seu registro**. Disponível em: <<https://atosoficiais.com.br/lei/titulo-de-especialista-cfp?origin=instituicao>>. Acesso em: 20 fev. 2021.

DUSI, Miriam Lúcia Herrera; NEVES, Marisa Maria Brito da Justa; ANTONY, Sheila. **Abordagem gestáltica e psicopedagogia: um olhar compreensivo para a totalidade criança-escola**. *Paidéia*, 2006, 16(34), 149-11459. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/paideia/v16n34/v16n34a03.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítica dos conteúdos**. 8. ed. São Paulo: Loyola, 1985.

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Lei Federal Nº 13.935/2019. **Dispõe sobre a prestação de serviço de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm>. Acesso em: 22 fev. 2021.

RODRIGUES, Hugo Elidio. **Introdução à Gestalt-terapia: conversando sobre os fundamentos da abordagem gestáltica**. 7. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

ROGERS, Carl R., **Tornar-se pessoa**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.



CAPÍTULO 18

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BARREIRINHAS/MA

ENVIRONMENTAL EDUCATION AT SCHOOLS IN THE MUNICIPAL NETWORK OF TEACHING IN BARREIRINHAS / MA

*Bruno Nunes Costa¹
Almerinda Macieira Medeiros²
Clarissa Maria Brito Lima³
Breno Nunes Costa⁴
Flavia Nancy Matias Vilar⁵
Maria Clara Rodrigues Pereira⁶
Ilka do Amparo Sousa Reis⁷*

DOI: 10.46898/rfb.9786558891192.18

1 IFMA - Campus Barreirinhas. <https://orcid.org/0000-0002-2228-7044>. E-mail: brunonunes.bhs@gmail.com
2 IFMA - Campus Barreirinhas. <https://orcid.org/0000-0002-3808-2035>. E-mail: almerinda.medeiros@ifma.edu.br
3 IFMA - Campus Coelho Neto. <https://orcid.org/0000-0003-2882-5496>. clarissa.lima@ifma.edu.br
4 IFMA - Campus Barreirinhas. <https://orcid.org/0000-0003-0536-9037>. E-mail: brenonunescosta3@gmail.com
5 IFMA - Campus Barreirinhas. <https://orcid.org/0000-0002-2362-8090>. E-mail: nancy.trilhas@gmail.com
6 IFMA - Campus Barreirinhas. <https://orcid.org/0000-0001-6293-187X>. E-mail: clrp94131@gmail.com
7 IFMA - Campus Barreirinhas. <https://orcid.org/0000-0002-2833-9992>. E-mail: ilkadoamparo@gmail.com

RESUMO

A Educação Ambiental (EA) é uma determinação constitucional da Carta Magna de 1988. Segundo ela, a EA deve ser promovida pela União, Estados, Municípios e Distrito Federal, a fim de fazer com que todo cidadão brasileiro tenha a consciência sobre o cuidado e a preservação com o meio ambiente. Por isso, o objetivo geral desta pesquisa foi investigar como a disciplina de EA está sendo ministrada no Ensino Fundamental (anos finais) nas escolas municipais da Zona Urbana de Barreirinhas-MA. Quanto aos procedimentos metodológicos, a estratégia consistiu em um trabalho de leitura analítica; aplicação de questionário com professoras de Educação Ambiental nos Centros de Ensino Municipais; análise e tabulação dos dados obtidos no estudo. Como resultado, constatou-se a ineficiência do Poder Público Municipal Barreirinhense em promover um ensino de qualidade no que diz respeito à matéria de EA. Assim, entende-se que Poder Público Municipal precisa desenvolver ações que visem favorecer o ensino da cadeira escolar nas escolas, tais como: recolocar o componente escolar de Educação Ambiental na matriz curricular do Ensino Fundamental, conforme determina a Lei 724/2015; comprar materiais didáticos para alunos e professores que estudam e ensinam a disciplina curricular supramencionada, a fim de que estes tenham os recursos necessários para tanto; realizar formações continuadas com os educadores de EA, com o propósito de fornecer conhecimentos atualizados para este, e assim, contribuir para as demandas inerentes aos conhecimentos sobre o cuidado com a natureza; propor projetos interdisciplinares e transdisciplinares para o componente de EA.

Palavras-chave: Anos Finais do Ensino Fundamental. Educação Ambiental. Zona Urbana.

ABSTRACT

Environmental Education (EA) is a constitutional determination of the 1988 Constitution. According to her, EA should be promoted by the Union, States, Municipalities and the Federal District, in order to make every Brazilian citizen aware of the care and preservation with the environment. Therefore, the general objective of this research was to investigate how the discipline of AE is being taught in Elementary School (final years) in municipal schools in the Urban Zone of Barreirinhas-MA. As for the methodological procedures, the strategy consisted of an analytical reading work; application of a questionnaire with teachers of Environmental Education in the Municipal Teaching Centers; analysis and tabulation of data obtained in the study. As a result, it was found the inefficiency of the Barreirinhense Municipal Public Power in promoting quality education with regard to the subject of AE. Thus, it is understood that the

Municipal Public Power needs to develop actions that aim to favor the teaching of the school chair in schools, such as: putting the school component of Environmental Education back into the curricular matrix of Elementary Education, as determined by Law 724/2015; purchase teaching materials for students and teachers who study and teach the aforementioned curricular discipline, so that they have the necessary resources to do so; carry out continuous training with AE educators, with the purpose of providing updated knowledge for this, and thus contribute to the demands inherent to knowledge about caring for nature; propose interdisciplinary and transdisciplinary projects for the AE component.

Keywords: Final Years of Elementary School. Environmental education. Urban area.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental (EA) é uma determinação constitucional da Carta Magna de 1988. Segundo ela, a EA deve ser promovida pela União, Estados, Municípios e Distrito Federal, a fim de fazer com que todo cidadão brasileiro tenha a consciência sobre o cuidado e a preservação com o meio ambiente da atualidade e os das futuras gerações.

Todavia, a oficialização da Educação Ambiental (EA) no Brasil só se deu por meio da Lei Federal de nº 6.938 de 31 de agosto de 1981, que criou a Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA), a qual tem como princípio a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino, devendo esta ser trabalhada de forma contextualizada e interdisciplinar, com a finalidade de capacitar o alunado brasileiro sobre o cuidado com a natureza.

A Educação Ambiental também se consolidou a partir da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), Lei 9.795, sancionada em 1999, e mais recentemente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental (DCNEA), que foi estabelecida pela Resolução nº 2 de 15 de junho de 2012, Parecer CNE/CP nº 14/2012.

Ainda, outro documento legislativo que legitimiza a temática da EA no Sistema Brasileiro de Ensino é o Decreto nº 6.263, de 21 de novembro de 2007, que determina a implementação de ações sobre sustentabilidade em espaços escolares, bem como inclui a temática em foco, em todos currículos e materiais didáticos elaborados no país.

No que diz respeito ao ensino de EA no Estado do Maranhão, têm-se duas leis que formalizam o ensino da temática nas escolas maranhenses, quais sejam: Lei nº 9.279, de 20 de outubro de 2010 que Institui a Política Estadual de Educação Ambiental e o Sistema Estadual de Educação Ambiental do Maranhão e a Lei nº 10.796, de 1º de

março de 2018, que, por sua vez, aprova o Plano Estadual de Educação Ambiental do Maranhão.

Ambas as legislações citadas no parágrafo anterior entendem que a Educação Ambiental deve perpassar todos os níveis de educação presentes no Estado supramencionado, uma vez que ela constrói e desenvolve uma consciência crítica nos estudantes maranhenses em relação ao cuidado com o meio ambiente.

No que tange ao Município de Barreirinhas, a Educação Ambiental foi incluída como disciplina curricular obrigatória do Ensino Fundamental, no de 2015, através da Lei de nº 724/2015, aprovada pela Câmara Municipal de Vereadores (Projeto de Lei do Vereador Antonio Carlos Santos Lisboa) e sancionada pelo, então prefeito, Arieldes Macário da Costa.

No entanto, pelo fato de ser um componente curricular novo, existia muitas questões a serem estudadas relativas à EA na Rede Municipal de Barreirinhas, por isso, este trabalho de investigação levantou-se a seguinte indagação: como está sendo executada a referida cadeira escolar no Ensino Fundamental (anos finais), nas escolas municipais da Zona Urbana da cidade supratranscrita?

Algumas afirmações foram feitas em relação ao problema elencado acima, quais sejam: I- O componente curricular “Educação Ambiental” não está sendo executado de uma maneira correta nos Centros de Ensino Municipais de Barreirinhas/MA, visto que muitos professores, pelo fato de não terem preparação e nem aparato pedagógico sobre a temática da EA, não conseguem desenvolver metodologias de ensino mais efetiva para as ministrações das aulas da cadeira escolar acima citada; II – O Poder Público Municipal não dá suporte material e pedagógico para os docentes que ministram a matéria escolar em questão, mesmo que a inclusão da Educação Ambiental como disciplina no Ensino Fundamental tenha vindo dos próprios Poderes Municipais, ou seja, Legislativo e Executivo.

Isto posto, objetivou-se com este trabalho investigar como a matéria escolar de Educação Ambiental está sendo executada na Educação Fundamental (séries finais), nas escolas municipais da Zona Urbana de Barreirinhas/MA.

2 METODOLOGIA

A pesquisa realizada é de natureza básica, em que se optou por metodologias de abordagens qualitativa (descritivo-exploratória) e quantitativa, tanto na coleta e análise dos dados quanto em sua apresentação, por entender que assim se poderá traçar um itinerário para alcance dos objetivos formulados nesta pesquisa.

Segundo Gil (2008), a pesquisa quantitativa lida com aquilo que se pode quantificar, ou seja, é tudo aquilo que pode ser convertido em uma representação de porcentagem, seja gráfico ou tabela. No que concerne a pesquisa qualitativa, o sobredito autor afirma que o fenômeno estudado será pesquisado através de entrevistas, questionários, observações, narrativas ou documentos.

No que diz respeito aos objetivos, esta investigação é caracterizada como exploratória. Vale salientar que uma pesquisa exploratória não visa encontrar conclusões, mas sim estudar problemáticas que gerem investigações e inquietações para se investigar os problemas sociais do presente século XXI (CERVO, BERVIAN e DA SILVA, 2010).

Esta pesquisa teve como alvo as Instituições de Ensino Municipal da Zona Urbana, que ofertam o Ensino Fundamental (Anos Finais) e têm em seus horários de aulas o componente curricular “Educação Ambiental”, o estudo de campo foi feito no período de 2017 a 2018, município de Barreirinhas/MA. A tabela 2 mostra a caracterização das Unidades de Ensino estudadas:

Tabela 2 - Caracterização das escolas estudadas

Escola	Localidade (bairro)	QTA de professores no total	QTA de professores de EA	QTA de docentes de EA entrevistados
U.I. Francisco Pedro Monroe Conceição	Cidade Nova	28 professores	2 professores	1 professor
U.I. Domingos Carvalho	Murici	25 professores	1 professor	1 professor
U.I. João XXIII	Carnaubal	25 professores	1 professor	1 professor
U.I. Anacleto de Carvalho	Centro	25 professores	1 professor	1 professor
U.I. Módulo Educacional	Riacho	17 professores	1 professor	1 professor

Fonte: Autores do artigo, 2021.

Salienta-se que o quantitativo de docentes em algumas disciplinas é maior do que dois, visto que os mesmos professores são os que ministram aulas em mais de duas matérias escolares por semana, a fim de complementar suas cargas horárias semanais.

A escolha das instituições se deu pelo fato destas serem as escolas com a maior oferta da modalidade de Ensino Fundamental (anos finais) no município de Barreirinhas/MA. Outro fator que ensejou na escolha das IE foi a questão de que os Centros de Ensino eram de fácil acesso às suas localizações, isto é, estes estavam localizados em bairros onde se podia ir usando qualquer veículo de locomoção, o que facilitou, e muito, a pesquisa de campo desta investigação.

No que diz respeito passou-se a execução da pesquisa propriamente dita, por isso, foram realizadas leituras de obras que tratavam sobre o ensino de Educação Am-

biental nas escolas brasileiras, dentre elas artigos científicos, leis e livros, a fim de se inteirar melhor sobre a temática em questão.

Após a leitura das obras acadêmicas e legislativas sobre a temática do projeto, elaborou-se os questionários que foram aplicados com os professores que ensinam o componente curricular de Educação Ambiental nas escolas selecionadas nesta investigação.

Os questionários eram semiestruturados, com dois blocos, contendo perguntas abertas e fechadas, sendo a primeira parte com indagações sobre o perfil dos questionados (idade, gênero, cor/etnia, local de domicílio, formação acadêmica, função que exerce, tempo de experiência na área que trabalha, etc.).

O segundo bloco do questionário destinado aos professores teve perguntas referentes à matéria escolar em questão, tais como: O que os docentes entendem por Educação Ambiental? Quais conteúdos que são ministrados na disciplina? Quais materiais didáticos usados na aula de EA? Quais as dificuldades encontradas para se ensinar a cadeira em questão?; entre outras indagações.

Depois de elaborados os questionários, estes foram entregues para os professores que ministram as aulas da cadeira de Educação Ambiental nos seus respectivos horários de trabalhos, de acordo com a disponibilidade destes.

No que tange à metodologia usada para a confecção e aplicação do questionário com professores da disciplina de Educação Ambiental, esta se baseou em Rozendo et al. (1999), que, durante suas atividades de estudos com professores brasileiros, elaboraram um questionário com indagações fechadas (perfil do questionado) e abertas (práticas com os componentes curriculares da Educação Básica) e distribuíram o documento para cada docente, a fim de que estes respondessem às perguntas da investigação e devolvesse à equipe pesquisadora.

Após, o prazo estabelecido às pessoas alvo desta pesquisa, foram recolhidos os questionários e tabuladas as informações. A tabulação das informações obtidas nos questionários foi feita através dos *softwares* Word (2013) e Excel (2013), onde foram criados os gráficos e a redação dos dados oriundos da investigação.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 Perfil social dos educadores

Os resultados aqui apresentados são oriundos das respostas do questionário aplicado com os professores de Educação Ambiental nas escolas municipais de Barreirinhas/MA das Séries Finais do Ensino Fundamental da Cidade supra referida.

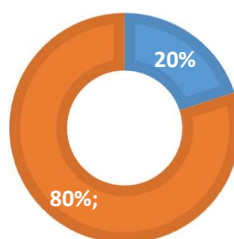
No que se refere aos perfis dos educadores que dão aulas da cadeira escolar acima referida, obteve-se o seguinte resultado:

Quando questionadas sobre os seus gêneros, 100% das docentes questionadas se declaram do gênero feminino.

Foi indagado às educadoras sobre suas idades, e estas variaram bastante de docentes para docentes, conforme explicita a figura 2 a seguir:

Figura 2 - Idade das professoras questionadas

■ 26 a 29 anos ■ Mais de 30 anos



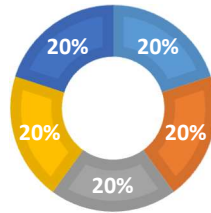
Fonte: Autores do artigo, 2021.

No que concerne à etnia/cor, 100% das educadoras se declaram parda. Em relação à cidade de residência, 100% das docentes disseram que residem e trabalham no município de Barreirinhas/MA. No que diz respeito ao tipo de moradia, 100% das educadoras asseveram que moram em casa própria.

No tocante à formação acadêmica, a figura 3 indica que as docentes apresentam formações variadas.

Figura 3 - Formação acadêmica das professoras questionadas

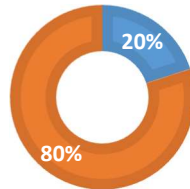
■ Letras ■ Biologia ■ Geografia ■ História ■ Matemática

**Fonte:** Autores do artigo, 2021.

Quanto à titulação acadêmica das educadoras, obteve-se a seguinte informação (figura 4):

Figura 4 - Titulação acadêmica das professoras questionadas

■ Graduação ■ Pós-graduação (Lato sensu)

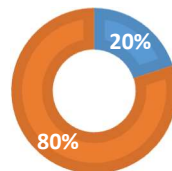
**Fonte:** Autores do artigo, 2021.

Tendo em consideração a etapa da Educação Básica, Anos Finais da Educação Fundamental, 100% das docentes afirmaram que trabalham nas escolas municípios, somente com as últimas séries do Ensino Fundamental.

Com relação ao tempo de atuação nos Anos Finais da Educação Fundamental, as educadoras asseveram o seguinte (figura 5):

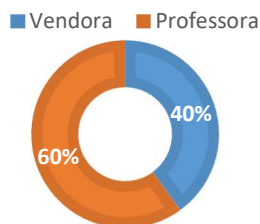
Figura 5 - Tempo de atuação das professoras questionadas nos anos finais do Ensino Fundamental

■ 2 anos ■ Mais de 10 anos

**Fonte:** Autores do artigo, 2021.

No que tange a outras profissões que as docentes exercem, as respostas foram diversas, segundo mostra a figura 6:

Figura 6 - Outras profissões exercidas pelas professoras questionadas



Fonte: Autores do artigo, 2021.

3.2 Percepções das docentes sobre a disciplina de Educação Ambiental

Em relação às perguntas abertas, optou-se por construir o quadro a seguir, a fim de explicitar melhor as respostas de cada educadora questionada:

Quadro 1 - Respostas das professoras às perguntas abertas do questionário

<p>O que você entende por Educação Ambiental?</p>	<p>“É a maneira de conscientização de como nós podemos cuidar melhor do meio ambiente” (professora da U.I. Módulo Educacional).</p> <p>“É um tema que permite que os seres humanos venham a refletir sobre problemas ambientais do mundo” (Professora da U.I. Francisco Pedro Monroe Conceição).</p> <p>“Educação ambiental é saber cuidar do meio ambiente, pois um ambiente preservado nos proporciona qualidade de vida” (Professora da U.I. João XXIII).</p> <p>“Entendo como um universo de valores, na qual as sociedades buscam novas formas de pensar e agir, tanto nas relações sociais, quanto nas questões ambientais” (Professora da U.I. Domingos Carvalho).</p> <p>“Entendo que EA ensina a preservação do meio ambiente para os educandos e transforma o olhar destes com relação ao ambiente terrestre, a ponto de os estudantes levarem esse olhar de conservação para o âmbito familiar” (Professora da U.I. Anacleto de Carvalho).</p>
---	---

<p>Você sabia que a Educação Ambiental é um tema transversal dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)? Você sabe o que isso significa?</p>	<p>“Sim, significa que é um tema não obrigatório, mas que deve ser inserido em todas as matérias escolares” (Professora da U.I. Módulo Educacional).</p> <p>“Sim, significa que ela deve estar inserida nas disciplinas da matriz curricular do aluno da educação básica” (Professora da U.I. Francisco Pedro Monroe Conceição).</p> <p>“Sim, significa que é um tema que deve ser abordado em todas as disciplinas da matriz curricular” (Professora da U.I. João XXIII).</p> <p>“Sim, são referências e orientações pedagógicas para os profissionais docentes da educação para serem aplicados no Ensino Fundamental” (Professora da U.I. Domingos Carvalho).</p> <p>“Sim, significa que é um tema que deve ser abordado em todas as disciplinas, ou seja, de modo interdisciplinar” (Professora da U.I. Anacleto de Carvalho).</p>
<p>Você considera esse tema importante para os seus alunos? Por quê?</p>	<p>“Sim, pois em Barreirinhas nós já temos problemas ambientais graves como a poluição do Riacho Tibúrcio, do rio Preguiças e a atividade do Lixão de Barreirinhas” (Professora da U.I. Módulo Educacional).</p> <p>“Sim, pois é na vivência escolar que ela começa a mudar suas ações com relação ao meio ambiente, a ponto de levar o cuidado com meio ambiente para a casa” (Professora da U.I. Francisco Pedro Monroe Conceição).</p> <p>“Sim, pois através do mesmo os alunos ficam mais conscientes de que dependemos do meio ambiente e que precisamos cuidar dele” (Professora da U.I. João XXIII).</p> <p>“Sim, porque os PCNs têm como objetivo potencializar o processo de criação da cidadania e também do aumento da equidade dos direitos dos cidadãos” (Professora da U.I. Domingos Carvalho).</p> <p>“Sim, porque é através da educação ambiental que os alunos e suas famílias ficam cientes dos cuidados que devemos ter com o meio ambiente” (Professora da U. I. Anacleto de Carvalho).</p>

<p>Como essa disciplina é trabalhada na sua escola?</p>	<p>“Através de aulas teóricas em sala de aula” (Professora da U.I. Módulo Educacional). “Na minha escola ela é trabalhada somente com aulas teóricas dentro da sala de aula” (Professora da U.I. Francisco Pedro Monroe Conceição). “Através de aulas teóricas e aulas de campo” (Professora da U.I. João XXIII). “É trabalhada com aulas teóricas em sala de aula e aula de campo (horta escolar)” (Professora da U. I. Domingos Carvalho). “É trabalhada com debates em sala de aula e através de pesquisa de campo, onde os discentes pesquisam algo relacionado à educação ambiental no município de Barreirinhas/MA” (Professora da U.I. Anacleto de Carvalho).</p>
<p>Que tipo de temas você costuma abordar quando fala de Educação Ambiental?</p>	<p>“Água e lixo.” (Professora da U.I. Módulo Educacional). “Consumismo, desperdício, alimentos orgânicos e transgênicos” (Professora da U.I. Francisco Pedro Monroe Conceição). “Preservação do meio ambiente, queimadas, preservação das florestas e lixo” (Professora da U.I. João XXIII). “Recursos hídricos e sólidos, aquecimento global, desenvolvimento sustentável e fauna” (Professora da U.I. Domingos Carvalho). “Atmosfera, poluição e políticas ambientais das empresas estrangeiras e nacionais” (Professora da U.I. Anacleto de Carvalho).</p>
<p>Na sua opinião, os alunos demonstram interesse por essa disciplina?</p>	<p>“Sim, eles gostam muito” (Professora da U.I. Módulo Educacional). “Depende, pois se eu trazer um tema que seja de acordo com a realidade local, os discentes se interessam sim” (Professora da U.I. Francisco Pedro Monroe Conceição). “Sim, pois a educação ambiental é algo que faz parte da vida deles (Professora da U.I. João XXIII). “Sim, pois ela está relacionada ao meio ambiente, apontando de forma clássica soluções para os problemas ambientais” (Professora da U.I. Domingos Carvalho). “Sim, pois a cada aula os alunos ficam “encantados” sobre cada tema que proponho em sala de aula” (Professora da U.I. Anacleto de Carvalho).</p>

<p>Há quanto tempo você leciona a disciplina de EA?</p>	<p>“É a primeira vez” (Professora da U.I. Módulo Educacional). “Há 3 (três) anos” (Professora da U.I. Francisco Pedro Monroe Conceição). “Há 2 (dois) anos” (Professora da U.I. João XXIII); “É a primeira vez” (Professora da U.I. Domingos Carvalho); “Há 3 (três) anos” (Professora da U.I. Anacleto de Carvalho).</p>
<p>Qual a carga horária semanal dessa disciplina?</p>	<p>“Uma hora aula por semana” (Todas as professoras das Instituições de Ensino já citadas).</p>
<p>Você realiza atividades/ações/projetos de Educação Ambiental fora da sala de aula envolvendo a disciplina em questão? Quais?</p>	<p>“Ainda não, pois é a primeira vez que estou tendo um contato maior com a EA” (Professora da U.I. Módulo Educacional). “Sim, eu já trabalhei com horta escolar” (Professora da U.I. Francisco Pedro Monroe Conceição). “Sim, eu realizo aula de campo com os alunos” (Professora da U.I. João XXIII). “Não” (Professora da U.I. Domingos Carvalho). “Sim, já desenvolvi o projeto Flores na Escola, o projeto Lixo no lixo e um projeto de observação de hortaliças em uma horta muito conhecida na cidade, que é a horta do bairro do Amapá” (Professora da U.I. Anacleto de Carvalho).</p>
<p>Você já realizou atividades de Educação Ambiental fora da escola? Quais?</p>	<p>“Não” (Professora da U.I. Módulo Educacional). “Sim, na rua em que eu moro, eu estou desenvolvendo um projeto de arborização, a fim de mudar um pouco a aparência da rua” (Professora da U.I. Francisco Pedro Monroe Conceição). “Não” (Professora da U.I. João XXIII). “Não” (Professora da U.I. Domingos Carvalho). “Não” (Professora da U.I. Anacleto de Carvalho).</p>
<p>A escola disponibiliza algum material ou estrutura para essa disciplina? Quais?</p>	<p>“Não, tudo que eu preciso para as aulas, eu busco na internet” (Professora da U.I. Módulo Educacional). “Não, nenhum” (Professora da U.I. Francisco Pedro Monroe Conceição). “Não” (Professora da U.I. João XXIII). “Sim, papéis, garrafas plásticas e horta” (Professora da U.I. Domingos Carvalho). “Não” (Professora da U.I. Anacleto de Carvalho).</p>

<p>Você tem alguma dificuldade para lecionar a disciplina de Educação Ambiental? Se sim, qual(is)?</p>	<p>“Sim, pois ainda não temos um projeto político da disciplina de EA para o Ensino Fundamental, onde deve ter os conteúdos programáticos definidos para o componente; e, também, a falta de livros didáticos é outra dificuldade que tenho para o ensino de EA” (Professora da U.I. Módulo Educacional).</p> <p>“Sim, a falta de livro didático e falta de uma impressora na escola para imprimir os materiais que eu busco na internet” (Professora da U.I. Francisco Pedro Monroe Conceição).</p> <p>“Sim, a falta de livros didáticos específicos para a disciplina e a falta de internet na escola” (Professora da U.I. João XXIII).</p> <p>“Sim, a falta de livro didático” (Professora da U.I. Domingos Carvalho).</p> <p>“Sim, a falta de livros para a disciplina e a falta de conteúdos definidos para o ensino da mesma” (Professora da U.I. Anacleto de Carvalho).</p>
<p>Para você, o que poderia ser feito para solucionar tais dificuldades?</p>	<p>“A disponibilização de livros sobre EA de acordo com os anos/séries e mais preparações pedagógicas com relação ao componente de EA” (Professora da U.I. Módulo Educacional).</p> <p>“Que a escola dispusesse de uma biblioteca com livros que falasse sobre educação ambiental e um incentivo maior por parte do poder público para a realização de projetos voltados para a educação ambiental” (Professora da U.I. Francisco Pedro Monroe Conceição).</p> <p>“A compra de livros didáticos pelo poder público e mais investimentos em mídias digitais para a escola, pois quando a gente precisa mostrar um vídeo ou filme, a escola quase não tem recursos que nos auxiliam nisso” (Professora da U.I. João XXIII).</p> <p>“A destinação de verba financeira para a compra de livros e a elaboração de uma matriz curricular para a disciplina” (Professora da U.I. Domingos Carvalho).</p> <p>“A disponibilização de livros específicos para o componente curricular e mais capacitações por parte da Secretaria de Educação” (Professora da U.I. Anacleto de Carvalho).</p>

Quais materiais didáticos você utiliza para ministrar essa disciplina?	<p>“Matérias de internet e datashow” (Professora da U.I. Módulo Educacional).</p> <p>“Quadro, pincel para quadro branco, data show, computador e impressão da web” (Professora da U.I. Francisco Pedro Monroe Conceição).</p> <p>“Quadro, apagador e pincel” (U.I. João XXIII);</p> <p>“Apostilas próprias” (Professora da U.I. Domingos Carvalho).</p> <p>“Quadro branco, pincel, data show e computador” (Professora da U.I. Anacleto de Carvalho).</p>
Você tem alguma ideia ou sugestão de atividades para serem realizadas na disciplina de Educação Ambiental? Qual (is)?	<p>“Sim, sugiro aulas de campos e uma feira educacional de Educação Ambiental” (Professora da U.I. Módulo Educacional);</p> <p>“Sim, indico mais aulas de campo” (Professora da U.I. Francisco Pedro Monroe Conceição);</p> <p>“Sim, aconselho a criação de um documento que diga os conteúdos programáticos específicos para cada ano/série do Ensino Fundamental e recomendo mais aulas de campos” (Professora da U.I. João XXIII);</p> <p>“Sim, proponho uma gincana ecológicas, pois assim os conteúdos que são ministrados nas aulas seriam trabalhados de forma mais dinâmica” (Professora da U. I. Domingos Carvalho);</p> <p>“Sim, recomendo mais projetos que abordem a educação ambiental” (Professora da U.I. Anacleto de Carvalho).</p>

Você considera esse tema importante para os seus alunos? Por quê?	<p>“Sim, pois em Barreirinhas nós já temos problemas ambientais graves como a poluição do Riacho Tibúrcio, do rio Preguiças e a atividade do Lixão de Barreirinhas” (Professora da U.I. Módulo Educacional).</p> <p>“Sim, pois é na vivência escolar que ela começa a mudar suas ações com relação ao meio ambiente, a ponto de levar o cuidado com meio ambiente para a casa” (Professora da U.I. Francisco Pedro Monroe Conceição).</p> <p>“Sim, pois através do mesmo os alunos ficam mais conscientes de que dependemos do meio ambiente e que precisamos cuidar dele” (Professora da U.I. João XXIII).</p> <p>“Sim, porque os PCNs têm como objetivo potencializar o processo de criação da cidadania e também do aumento da equidade dos direitos dos cidadãos” (Professora da U.I. Domingos Carvalho).</p> <p>“Sim, porque é através da educação ambiental que os alunos e suas famílias ficam cientes dos cuidados que devemos ter com o meio ambiente” (Professora da U. I. Anacleto de Carvalho).</p>
---	---

Fonte: Autores do artigo, 2021.

Conforme mostrado nesta investigação, o perfil do educador barreirinhense é característico aos demais dos outros municípios do Brasil, isto é, os docentes da cidade de Barreirinhas faz parte de uma categoria que atua na Educação Básica, ou seja, são graduados ou pós-graduados (especialização), têm a etnia típica do povo mestiço brasileiro, com idade entre acima de 24 anos, trabalha como profissional da educação a mais de seis anos e possuem ofícios alternativos para incrementar a renda financeira - alguns deles (CAMPOS, 2012).

Todas as educadoras questionadas deram respostas coerentes com relação ao que entendem por Educação Ambiental, mesmo que a maioria delas não tenha formação específica na área das Ciências Naturais. Isso se deve pelos vários anos de existência dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, que, devido a sua importância, muitas escolas têm buscado se informar sobre o que estes preconizam para a educação básica brasileira.

Sobre a relevância dos PCNs, o próprio caderno destes destaca:

O compromisso com a construção da cidadania pede necessariamente uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal e coletiva e a afirmação do princípio da par-

ticipação política. Nessa perspectiva é que foram incorporadas como Temas Transversais as questões da Ética, da Pluralidade Cultural, do Meio Ambiente, da Saúde, da Orientação Sexual e do Trabalho e Consumo. Amplos o bastante para traduzir preocupações da sociedade brasileira de hoje, os Temas Transversais correspondem a questões importantes, urgentes e presentes sob várias formas na vida cotidiana. O desafio que se apresenta para as escolas é o de abrirem-se para o seu debate (BRASIL, 1998, p. 08).

Ainda, as professoras souberam responder com clareza que a educação ambiental é tema transversal dos parâmetros curriculares nacionais. Isso ratifica que os docentes que trabalham como assuntos de EA têm noção de onde se originou a temática da Educação Ambiental, mesmo que na cidade de Barreirinhas/MA esta seja abordada em um componente curricular específico.

As maiorias das docentes de Educação Ambiental afirmaram que os discentes gostam da disciplina supramencionada, porém uma das educadoras fez uma importante observação, que os alunos só se interessam pelos conteúdos abordados na matéria escolar em questão, somente, quando estes fazem parte do cotidiano deles, isto é, os temas das aulas de EA têm que serem sobre algo que os educandos vejam, toquem e vivenciam no seu dia a dia.

Segundo os estudos de Souza e Freitas (2004) os alunos se tornam mais interessados e atentos para as aulas, quando estas tratam de assuntos ligados ao dia a dia deles, pois estes, em algum momento, vão servir para solucionar problemas do cotidiano destes.

Dentre as educadoras participantes desta pesquisa, somente, duas afirmaram que trabalham como atividades fora das quatro paredes das salas de aulas, visto que é a primeira vez que estão trabalhando com a cadeira escolar já citada. Todavia, as demais professoras disseram que fazem atividades de campo com os estudantes, a fim de melhorar o aprendizado dos alunos sobre EA. Isso é muito relevante, porquanto os educandos têm a noção de que os temas ambientais podem materializar-se em uma simples visita de campo, isso torna o aprendizado mais real e concreto.

De acordo com Oliveira (2013), às aulas de campos favorecem o processo ensino-aprendizagem, posto que ampliam os conhecimentos adquiridos em sala de aula e desenvolvem o espírito crítico no alunado, a ponto de os educandos terem em mente de que eles são os agentes transformadores do mundo.

Entretanto, somente uma das profissionais questionadas disse se envolver com projeto de Educação Ambiental fora do ambiente escolar. Isso é muito preocupante, pois um educador que se preocupe com as atitudes não só dos seus alunos, mas também com os demais cidadãos, no tocante aos problemas ambientais da atualidade, não

se conforma com a inércia em relação aos problemas relacionados ao meio ambiente, mas faz o possível para cooperar, para que este seja preservado e conservado por todos os seres vivos.

Na perspectiva de Milaré (2015), a Educação Ambiental deve ser inserida em todos os lugares, tais como escolas, empresas e repartições públicas, visto que ela visa desenvolver nos cidadãos atitudes de preservação e conservação do meio ambiente e seus recursos, a fim de a população não sofrer com futuros problemas com relação à falta destes.

As maiorias das professoras relataram que, nas escolas onde trabalham, não existe materiais ou espaços para se trabalhar com Educação Ambiental, ou seja, é visivelmente que o município aprovou uma lei que obriga as instituições de ensino a ministrarem aulas sobre EA, todavia, não preparou estas com algo que ajudassem os professores no processo de ensino e aprendizagem da referida matéria curricular, por isso, as educadoras sentem dificuldades para ministrar as aulas da matéria escola supramencionada.

Outro óbice encontrado pelas docentes para o ensino da cadeira supra referida é ausência de ementas próprias e específicas para cada ano/série do Ensino Fundamental e a falta de livros próprios para o componente curricular “Educação Ambiental”. Isso demonstra que o Poder Público Municipal do município de Barreirinhas não tem apreço pela matéria em questão, posto que este não buscou elaborar um projeto político para a sobredita disciplina, que, mesmo nova, tem uma grande relevância para a conscientização socioambiental das crianças e adolescentes da rede municipal de ensino.

As educadoras, preocupadas com o processo ensino-aprendizagem da referida disciplina, propõem ações básicas que, em especial, a secretaria de educação pode fazer para sanar tais problemas, como: a elaboração de ementas cada ano do Ensino Fundamental e a compra de livros didáticos para as aulas de EA.

As pesquisas de Marques, Pelicioni e Pereira (2007) comprovaram que existe a falta de interesse do Poder Público em oferecer suporte humano e estrutura para se ensinar o cuidado com meio ambiente e, por isso, os professores têm tratado de forma superficial os conteúdos ligados à preservação e conservação do ambiente.

As docentes questionadas falaram que utilizam para ministrar suas aulas recursos simples que podem ser encontrados hoje dentro da IE, tais como: quadro, pincel para quadro branco, data show. Isso comprova que a disciplina de EA, como qualquer componente curricular, ainda tem seus traços tradicionais, onde os discentes sentam

nas carteiras e recebem todas as informações do professor; todavia as aulas do componente acima citado poderiam ser mais dinâmicas e lúdicas, ou seja, estas poderiam proporcionar aos estudantes uma experiência de viver a Educação Ambiental no seu cotidiano escolar e não só aprender sobre EA.

Conforme Piaget (1998) as aulas devem ser mais dinâmicas e lúdicas, tendo em vista que assim, os discentes não se enfadam e nem desanimam para aprender, mas sim se divertem e, sobretudo, fortalecem o desenvolvimento intelectual.

As professoras afirmaram que a elaboração de documento que constasse os conteúdos para cada série do Ensino Fundamental seria ideal para que elas pudessem ter um norte de como trabalhar a matéria supramencionada com seus alunos.

Isso é muito importante, visto que não se pode ministrar um componente sem que este tenha os devidos conteúdos programáticos definidos nos documentos basilares da Secretaria de Educação Municipal.

Sobre a responsabilidade do governo com relação ensino da preservação do ambiente, Oliveira (2012) diz que o Poder Público deve lutar pelas causas da conscientização ambiental, haja vista que estas devem ser difundidas tanto nacionalmente, como internacionalmente, para que assim, tenhamos crianças, jovens e adultos com criticidade para cuidar do meio ambiente.

As educadoras também propuseram mais aulas de campos para a disciplina, mais projetos que tratassem sobre as questões ambientais e até uma gincana com as temáticas da Educação Ambiental, com o intuito de fortalecer o que se aprende na disciplina supramencionada.

No que diz respeito a mais projetos, mais aulas de campos e até mesmo uma gincana que abordasse os temas da EA, Carbonell (2002) enfatiza que é uma excelente ideia, visto que o ambiente fora da sala de aula tradicional estimula e desperta a mente do aluno à capacidade de aprender e ajuda ainda mais na fixação dos conhecimentos aprendidos em uma aula de qualquer disciplina.

Tendo em vista as análises feitas nesta parte deste trabalho ver-se que o problema levantado por esta investigação é respondido, posto que a execução da matéria curricular estudada é feita de maneira precária pelo Município de Barreirinhas, visto que a falta de materiais didáticos e formação especializada faz com que a disciplina não tenha o devido êxito nas salas de aulas municipais, debilitando o ensino desta.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Optou-se por desenvolver um estudo com o tema “A Educação Ambiental nas escolas da rede municipal de ensino de Barreirinhas/MA”, uma vez que deste a implantação da disciplina de EA na Educação Fundamental da cidade de Barreirinhas/MA, não havia um trabalho acadêmico que mostrasse, de fato, como a cadeira escolar em questão estava sendo trabalhada nas escolas municipais, haja vista que sua execução deveria estar sendo efetiva, posto que possui uma grande importância para a conscientização do alunado municipal em relação ao meio ambiente.

Para fins de limitação de pesquisa estabeleceu-se o objetivo geral de investigar com o componente curricular em questão estava sendo ministrado na Zona Urbana do município supracitado, o que foi atendido, uma vez que os resultados desta pesquisa explicitaram a situação precária que tal matéria escolar se encontrava no período de 2017 a 2018.

A fim de sanar as problemáticas relatadas pelas educadoras dos Anos Finais do Ensino Fundamental, é necessário que a Prefeitura de Barreirinhas siga as devidas recomendações:

- Recoloque o componente escolar de Educação Ambiental na matriz curricular do Ensino Fundamental, conforme determina a Lei 724/2015, vez que esta matéria, no momento, não está mais sendo ensinado na Unidade Municipais, mesmo com a Legislação que a criou estando em plena vigência.
- Compre livros e outros materiais didáticos para alunos e professores que estudam e ensinam a disciplina curricular supramencionada, a fim de que estes tenham os recursos necessários para tanto;
- Realize de forma anual, formações continuadas com os educadores de EA, com o propósito de fornecer conhecimentos atualizados para este, e assim, contribuir para as demandas inerentes aos conhecimentos sobre o cuidado com a natureza;
- Construam, quando tiverem oportunidade, prédios escolares com espaços alternativos para se trabalhar Educação Ambiental, pois assim, os discentes do município começaram a perceber que a preservação dos recursos naturais se aprende em todos os lugares, inclusive, nas escolas.
- Feito isso, com certeza, o ensino de EA será factual e ativo nas Unidades Escolares da cidade de Barreirinhas, além de favorecer uma mentalidade mais

educada ecologicamente para os jovens moradores da cidade Portal dos Lençóis Maranhenses.

REFERÊNCIAS

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

_____, Estado do Maranhão. **Lei nº 10.796, de 1 de março de 2018**. Aprova o Plano Estadual de Educação Ambiental do Maranhão e dá outras providências. São Luís, 4 mar. 2018. Disponível em: <<http://www.stc.ma.gov.br/legisla-documento/?id=5185>>. Acesso em: 17 mar. 2019.

_____, Estado do Maranhão. **Lei nº 9.279, de 20 de outubro de 2010**. Institui a Política Estadual de Educação Ambiental e o Sistema Estadual de Educação Ambiental do Maranhão. São Luís, 24 out. 2010. Disponível em: <http://www.caema.ma.gov.br/portalaema/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=1066&Itemid=87>. Acesso em: 17 mar. 2019.

_____, Município de Barreirinhas/MA. **Lei n.º 724, de 19 de maio de 2015**. Autoriza o Poder Executivo autorizado a implantar a disciplina de Educação Ambiental na grade curricular das Escolas da Rede Municipal de Ensino do Município de Barreirinhas e dá outras providências. Barreirinhas, MA: Prefeitura de Barreirinhas, 2015.

_____, **Parâmetros Curriculares Nacionais 3º e 4º Ciclos**: apresentação dos temas transversais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

_____, **Decreto nº 6.263, de 21 de novembro de 2007**. Institui o Comitê Interministerial sobre Mudança do Clima - CIM, orienta a elaboração do Plano Nacional sobre Mudança do Clima, e dá outras providências. Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6263.htm>. Acesso em: 16 fev. 2019.

_____, **Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981**. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Brasília, 1981. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6938.htm>. Acesso em: 16 fev. 2019.

_____, **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm>. Acesso em: 16 fev. 2019.

_____, **Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília, 18 jun. 2012. Disponível em: <<http://conferenciainfante.mec.gov.br/images/conteudo/iv-cnijma/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2019.

CAMPOS, Maria Malta. Educar crianças pequenas: em busca de um novo perfil de professor. **Retratos da Escola**, v. 2, n. 2/3, 2012.

CARBONELL, J. A aventura de inovar: a mudança na escola. Porto Alegre: Artmed, 2002. (Coleção Inovação Pedagógica).

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; DA SILVA, R. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

OLIVEIRA, Gabriele Caroline dos Santos de. Educação ambiental: práticas pedagógicas na educação infantil. 2014.

OLIVEIRA, M. da S. et al. A importância da educação ambiental na escola e a reciclagem do lixo orgânico. **Revista Científica Eletrônica de Ciências Sociais Aplicadas da Eduvale, Jaciara**, v. 5, n. 7, p. 1-20, 2012.

MARQUES, Elias P.; PELICIONI, Maria CF; PEREIRA, Isabel MTB. Educação Pública: falta de prioridade do poder público ou desinteresse da sociedade?. **Journal of Human Growth and Development**, v. 17, n. 3, p. 8-20, 2007.

MILARÉ, Édis. **Direito do ambiente**. Thomson Reuters Revista dos Tribunais, 2015.

PIAGET, Jean. **De la pédagogie**. Odile Jacob, 1998.

ROZENDO, Célia Alves et al. Uma análise das práticas docentes de professores universitários da área de saúde. **Rev Latino-am Enfermagem**, v. 7, n. 2, p. 15-23, 1999.



CAPÍTULO 19

FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: PERSPECTIVAS SOBRE O PAPEL SOCIAL DO PROFISSIONAL PROFESSOR

*TEACHER FORMATION IN TECHNOLOGICAL
AND PROFESSIONAL EDUCATION:
PERSPECTIVES ON THE SOCIAL ROLE OF
EDUCATORS*

*Wênia keila Lima de Sousa¹
Ariane Alves Gutierrez²*

DOI: 10.46898/rfb.9786558891192.19

¹ Universidade Estadual do Ceará- UECE. <https://orcid.org/0000-0002-9893-7453>. wenia.keila19@gmail.com

² Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia Campus Salvador-IFBA. <https://orcid.org/0000-0002-9810-6545>. arianealves.pejba@gmail.com

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo discutir sobre a formação docente em Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e o papel social que esse profissional representa no atual contexto. Para tanto, usamos como referencial teórico principal as contribuições de Moura (2008; 2014), Ramos (2014) e Kuenzer (2016) que discutem a relevância da formação docente dos profissionais que atuam na Educação Profissional, bem como os desafios encontrados nesse percurso. Nessa perspectiva adotamos um estudo bibliográfico acerca do assunto. Inicialmente analisamos a linha cronológica da EPT no Brasil e seu destaque nas políticas educacionais, em seguida discutimos sobre a formação inicial e continuada desse profissional que atua na Educação Profissional e posteriormente abordamos o papel social que o profissional professor ocupa no contexto educacional. Após as discussões realizadas verificamos que a formação docente na EPT ainda necessita de um olhar mais atencioso, precisamos caminhar de forma mais estratégica para assim assegurar uma formação de fato consistente.

Palavras-chave: Formação docente. Educação Profissional. Papel social do professor.

ABSTRACT

This article aims to discuss teacher formation in Technological and Professional Education (TPE), and the social role educators have in the present context. As a theoretical framework, we used contributions from Moura (2008; 2014), Ramos (2014), and Kuenzer (2016). They discuss the relevance of teacher formation for Professional Education teachers, as well as the challenges found on this path. Besides, we adopted bibliographic research by analyzing the chronological line of TPE in Brazil and its highlight on educational policies. Next, we discussed the initial and continuous formation of teachers that work in Professional Education, as well as the social role they occupy in educational contexts. As a result, we verified that teacher formation in TPE still needs an attentive look. It is necessary to strategically walk so we can ensure a consistent formation.

Keywords: Teacher formation. Professional Educational. Social role of educators.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Profissional está presente nas diversas modalidades e níveis da educação, sendo assim, discussões acerca dessa temática tem mobilizado grandes debates, embora, não seja o suficiente para esgotar os principais entraves. Responsável pela formação de jovens e adultos, desde os cursos básicos de qualificação profissional, aos cursos de especialização a nível superior, sua difusão e compreensão encontra-se vin-

culada, na maioria das vezes, à inserção no mercado de trabalho, sem, no entanto, levar em consideração o seu valor social e de desenvolvimento integral dos estudantes. No que se refere às discussões acerca desse processo de ensino, um personagem que merece destaque (não pela sua posição verticalizada como na educação tradicional) pelo seu perfil de mediação e papel social, é o professor.

A valorização do docente enquanto mediador desse percurso que envolve o ensino da teoria e prática, está aquém do esperado, principalmente, quando o assunto é formação inicial e continuada. Respalhada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 (LDB), a formação desses profissionais tem como requisito básico, os cursos superiores de licenciatura em algumas modalidades, já no caso específico da Educação Profissional, a situação muda um pouco de figura, quando são incluídos nesse campo acadêmico os profissionais com “notório saber”. Apesar das orientações trazidas pela Lei 13.415/2017, em seu art. 11, que estabelece o prazo de dois anos desde a homologação da BNCC, para adequação do currículo da formação docente, contudo, essa trajetória tem sido percorrida a passos lentos. A formação inicial desses profissionais acaba assumindo um caráter superficial, principalmente, no que diz respeito aos estudos sobre as bases de produção da sociedade e seus impactos na vida dos educandos.

Em 29 de dezembro de 2008, a Lei nº 11.892, decretada pelo então presidente da república, Luiz Inácio Lula da Silva, criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), com o objetivo de disseminar a formação profissional a nível federal. Assim, as demandas por esses profissionais direcionados à educação profissional aumentaram consideravelmente e, com elas, a necessidade de encontrar profissionais qualificados para desenvolver esse papel. O maior desafio, no entanto, se deu, pela falta de profissionais com qualificação direcionada para essa modalidade, abrindo margem para contratação de profissionais não licenciados e/ou com necessidade de formação continuada iminente.

Diante das informações apresentadas, algumas inquietações motivaram este estudo, dentre eles está o questionamento de *como se articula na literatura científica o conceito de formação docente da Educação Profissional e Tecnológica?* Este artigo visa apresentar as principais abordagens dessa temática e quais perspectivas essas leituras nos trazem.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Trajetórias e percursos da Educação Profissional no Brasil

A Educação Profissional e Tecnológica no Brasil teve início no séc XIX e tinha como objetivo a profissionalização de jovens e adultos que estivessem à margem da sociedade. Já no início do séc XX a educação profissional perde esse caráter assisten-

cialista para dar espaço à preparação dos operários. Sendo assim, as Escolas de Aprendiz Artífices foram um marco importante para o redirecionamento da educação profissional no país. Nesse contexto, as décadas de 30 e 40 são marcadas por grandes transformações.

[...] a criação da rede federal de educação profissional no Brasil [...] ocorreu no final da década de 1910, quando o governo federal criou e instalou em cada capital brasileira uma Escola de Aprendiz Artífices, com a finalidade de ministrar o ensino de ofícios referentes às especialidades industriais de cada Estado, proporcionar aos considerados ociosos e desprovidos da fortuna uma profissão, um ofício, e formar os futuros operários úteis às indústrias nascentes. O conjunto das dezenove escolas profissionais congêneres foi concebido no âmbito das ações voltadas à afirmação e consolidação da República Federativa Brasileira, bem como, ao seu progresso que foi atribuído à educação do povo, ao controle social e à industrialização, entre outras condições (KUNZE, 2009, p.9).

Na constituição de 1937, conforme apresenta Ramos (2014) evidencia-se indicativos de uma organização sistemática do ensino industrial, nesse contexto, a educação técnica ganhou maior dimensão e em 1959 através do Decreto nº 47038 as Escolas Técnicas foram transformadas em autarquias e em Escolas Técnicas Federais, verificamos assim a intensificação da qualificação de mão de obra.

Nessa linha cronológica o ano de 1971 trouxe uma profunda mudança no contexto da educação básica, no caso a Lei nº 5692/71 que instaurou a profissionalização compulsória em todo o ensino de 2º grau que posteriormente foi extinta através da Lei nº 7.044/1982. Para Kuenzer (2000) essa proposta apresenta um currículo tecnicista, tendo em vista que a ideia era atender demandas direcionadas somente ao processo produtivo.

[...] a proposta de profissionalização fracassou por esbarrar em inúmeras dificuldades. Na prática, novamente, o que ocorreu foi somente as escolas que já mantinham os cursos profissionalizantes deram continuidade a seus cursos, enquanto as escolas antes destinadas à formação acadêmica continuaram seu percurso de formação para prosseguimento de estudo, utilizando a obrigatoriedade da lei de formação profissional apenas como “aparência” para continuarem a desempenhar sua função pedagógica (GOMES e MARINS, 2004, p. 46).

Contudo, vale ressaltar que houve uma significativa procura pelo ensino médio técnico e profissionalizante, tanto é que em 1978 surgem os primeiros Centros Federais de EPT(Cefets), que realizaram a união das atividades da ETFs e as Escolas Artífices, ocasionando dessa forma uma preparação para Revolução Tecnológica.

Nesse transcurso temos a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB nº 9.394/96 e conseqüentemente a publicação do Decreto Lei nº 2.208/97 que promoveu a separação das disciplinas relacionadas à formação geral e à formação técnico- profissional.

Em 2004, através do Decreto 5.154/2004 temos a possibilidade de articulação da educação profissional com a educação básica, contudo, essa política de integração apresentou diversas controvérsias, que partiram do próprio Ministério da Educação.

Seguindo a linha cronológica temos em 2008 a criação de 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), esse feito foi realizado através do Decreto 11.892/08 cujo objetivo foi ofertar educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades e assim propiciar a integração da educação profissional, desde a educação básica até a educação superior.

Após a análise de todo esse contexto histórico evidenciamos que a Educação Profissional ganhou um caráter de ascensão na história na Educação brasileira, observamos a importância dessa modalidade de ensino, bem como sua relevância frente às políticas educacionais. Contudo, vale ressaltar que o papel do professor é indispensável nesse contexto da EPT, tendo em vista que sua figura representa um divisor preponderante e seu papel social transcende o fazer em sala de aula.

Nessa perspectiva, nos próximos tópicos apresentaremos reflexões sobre a formação do professor, bem como discutir aspectos de melhorias para seu campo de atuação profissional.

2.2 Formação Inicial e continuada: desvelando o real

A valorização do docente enquanto mediador desse percurso que envolve o ensino da teoria e prática, está aquém do esperado, principalmente, quando o assunto é formação inicial e continuada. Respalhada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 (LDB), a formação desses profissionais tem como requisito básico, os cursos de licenciatura em algumas modalidades, já no caso específico da Educação Profissional, a situação muda um pouco de figura, quando são incluídos nesse campo acadêmico os profissionais com “notório saber”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial de Professores na Educação Básica, RESOLUÇÃO Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019, apresenta em seu Art. 2º, que:

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.

A formação dos profissionais de educação não é algo linear, mas é um processo pelo qual, está em constante mudança e aprimoramento. Reconhecidos como aqueles que são capazes de contribuir para a construção de saberes de seus educandos, o do-

cente encontra-se em uma linha dialética entre a necessidade de formar e ser formado. Quando falamos em formar, não nos limitamos, apenas, na concepção de formação acadêmica, mas, no significado do verbo na forma transitiva e direta: “dar ou tomar forma; estruturar(-se)”. Mészáros (2008), em *A Educação Para Além do Capital*, problematiza a educação como oportunidade de contribuição para construção do ser humano e, afirma:

Educar não é mera transferência de conhecimentos, mas sim conscientização e testemunho de vida. É construir, libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um campo aberto de possibilidades (MÉSZÁROS, 2008, p.13).

Dentre os distintos profissionais pertencentes ao corpo de docentes da educação profissional, Dante Moura (2014) apresenta quatro grupos que integram esse quadro:

Os profissionais não graduados que atuam na EP; os bacharéis ou graduados em cursos superiores de tecnologia, mas não licenciados, em exercício na EP; os licenciados em disciplinas da educação básica que atuam na EP; os que ainda se formarão (DANTE, 2014, p. 82).

Para Dante Moura (2014), o profissional professor, precisa se reconhecer enquanto pertencente à classe trabalhadora e, a partir desse referencial, estando munido das competências técnicas e com compromisso ético-político com a formação da classe trabalhadora, poderá efetivamente, contribuir para formação de sujeitos emancipados e autônomos, portanto, de trabalhadores que também passam a ser dirigentes. Porém, apesar dos esforços para que essa ideia seja disseminada, não tem sido tarefa fácil, no atual cenário em que vivemos, parafraseando Dante Moura (2014), onde o capital tem a necessidade de transformar tudo em mercadoria - para manter o seu metabolismo em funcionando e sob o controle da classe hegemônica - e inclui nessa necessidade, a educação.

No que diz respeito à formação inicial do docente, duas questões chamam atenção em relação às leituras bibliográficas e a realidade que nos cerca no contexto educacional: o dualismo entre as instituições que de um lado oferecem uma formação pragmatista e outras, uma formação mais voltada à pesquisa e estudos acadêmicos. Assim, os profissionais da educação têm estado divididos nesses dois polos, o que acaba refletindo na sua práxis em sala de aula. Vale salientar, que a maneira como o professor se reconhece socialmente, também pode interferir nas suas contribuições para formação profissional de seus educandos. No que tange a relação entre o professor e o seu reconhecimento enquanto classe trabalhadora, Moura (2014) sinaliza:

Se o trabalhador é aquele que desenvolve uma atividade diretamente produtiva, produtora de mercadoria, o professor não está incluído nessa categoria. Mas, ao considerar trabalhador aquele cuja atividade laboral está imersa na relação de compra e venda da capacidade de realizar determinada atividade, mediante um contrato de trabalho, ou seja, em uma condição de assalariamento, o professor integra a classe trabalhadora (MOURA, 2014, p.33).

A formação dos profissionais da educação, assim como os de outras categorias, não poderia estar isenta das amarras capitalistas; as inúmeras possibilidades de acesso à formação, tem levantando questionamentos acerca da qualidade formacional desses profissionais, uma vez que, a oferta de cursos de graduação e pós-graduação tem se mostrado crescente e demasiada na nossa realidade brasileira, tudo fruto das necessidades do mercado em promover uma formação em grande escala, com objetivo de qualificação de mão-de-obra cada vez mais flexível:

Para a ampliação do ensino superior, em particular pela iniciativa privada, a aprendizagem flexibilizada pelos cursos à distância atende, ao mesmo tempo, a redução dos custos e dos valores cobrados dos alunos, o que tem se configurado como eficiente estratégia de mercantilização desse nível de ensino (KUENZER, 2016, p.04).

O ciclo de formação mercantilizada tem uma base frágil, cujo objetivo é a manutenção do dualismo na educação, em que os trabalhadores que pertencem à classe proletária, recebem uma educação direcionada ao pragmatismo, em que o aprender a aprender é o cerne principal. Desse modo, o professor em sua formação inicial sem bases sólidas, transfere para seus alunos, uma aprendizagem rasa e questionável, que não proporciona reflexão sobre a sua ação prática, sobre a sua condição social e não proporcionam questionamentos críticos para mudança e transformação da sua realidade “são pouco frequentes os exercícios que demandam operações mentais mais complexas, como avaliar, criticar, criar soluções para situações inéditas, solucionar casos complexos, criticar resultados, fazer diagnósticos e assim por diante” (Kuenzer, 2016, p. 8).

O discurso da aprendizagem flexível aparece com muitos atrativos no início, desde a queda das mensalidades dos cursos, a facilidade de acesso através da modalidade à distância, o que flexibiliza a rigidez das aulas presenciais. No entanto, o que esse tipo de formação não revela, é que a falta de embasamento teórico na formação inicial do profissional docente, reflete na formação de seus educandos que carecem de direcionamento social e crítico sobre a realidade que o cerca.

A transição do senso comum e dos saberes tácitos para o conhecimento científico não se dá espontaneamente, conferindo à intervenção pedagógica decisivo papel [...] portanto, o desenvolvimento das competências complexas, que envolve intenção, planejamento, ações voluntárias e deliberadas, depende de processos sistematizados de aprendizagem (KUENZER, 2016 apud VIGOTSKI, 1984).

E complementa a sua análise sobre o processo de aprendizagem e relação entre sujeito e objeto:

A interação do sujeito com o mundo se dá pela mediação de outros sujeitos, os docentes, não ocorrendo a aprendizagem como resultado de uma relação espontânea entre o aprendiz e o meio; da mesma forma, a aprendizagem é sempre uma relação social, resultante de processos de produção que o 15 homem coletivo foi construindo ao longo da história. Mesmo quando a aprendizagem parece resultar de uma ação

individual, ela sintetiza a trajetória histórica (KUENZER, 2016 apud VIGOTSKI, 1984).

De outro lado, encontramos os profissionais que recebem uma formação teórica abrangente, na maioria das vezes, em instituições públicas, que proporcionam um bom embasamento teórico acadêmico, no entanto, conhecem pouco da prática em sala de aula, carecem de desenvolvimento didático, o que também pode contribuir para formação fragmentada de seus educandos.

Apesar da lei Lei 11.788/2008 trazer a importância do estágio curricular como componente essencial para assimilação prática das aprendizagens obtidas em sala de aula, o estágio, por si só, não consegue dar conta de preencher essas lacunas, o que sinalizamos mais uma vez, para necessidade de uma formação inicial pautada na práxis.

A formação continuada dentro desse contexto, tem aparecido como forma de remediar ou tentar corrigir as lacunas deixadas pela formação inicial fragmentada - educação pragmatista que pouco abre espaço para reflexão teórica e que utiliza de ferramentas tecnológicas nesse processo com um falso discurso de viabilizar o acesso à educação - porém, se essa tecnologia for utilizada de maneira adequada, como ferramenta que aproxima o aluno ao objeto de aprendizagem, ao invés de focalizar apenas como método, essa tecnologia poderá estimular o desenvolvimento das aprendizagens.

A esse respeito Moura (2014) afirma:

Finalmente, é preciso considerar que, além da formação inicial, a formação continuada do docente tem grande importância no sentido de contribuir para a aproximação das diferentes trajetórias prévias (acadêmica, profissional, de compreensão de mundo, de educação etc.) dos licenciados e dos bacharéis/tecnólogos: base para possibilitar o trabalho coletivo e práticas efetivamente integradoras no sentido de romper com a dualidade entre professor da educação geral e professor da formação profissional, disciplinas da educação geral e disciplinas da educação profissional (MOURA, 2014, p.103).

Nessa perspectiva evidenciamos que a formação continuada precisa ter em sua base, uma característica de alinhamento, de ajuste, para melhor proporcionar ao educando uma formação alinhada com a práxis.

2.3 O papel social do profissional professor: desafios e possibilidades

A formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é um aspecto preponderante para a expansão dessa modalidade educacional, visto que o profissional professor assume um papel social que transcende o ambiente de sala de aula e assim ressignifica o processo de ensino aprendizagem.

Contudo, para que esse professor consiga formar cidadãos críticos e qualificados para os desafios do mundo do trabalho é imprescindível que a formação desse profissional também tenha em sua raiz qualidade e consistência.

Para Moura (2008) a formação docente deve ser direcionada na perspectiva de estabelecer relação entre formação geral e formação profissional, promovendo dessa forma a integração do currículo, o que contribui para dirimir a dualidade histórica que acompanha essa relação entre formação geral e formação profissional.

Nesse contexto, Delors (1998) no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI afirma:

A formação de professores deve inculcar-lhes uma concepção de pedagogia que transcende o utilitário e estimule a capacidade de questionar, a interação e a análise de diferentes hipóteses. Uma das finalidades essenciais da formação de professores, quer inicial quer contínua, é desenvolver neles as qualidades de ordem ética, intelectual e afetiva que a sociedade espera deles de modo a poderem em seguida cultivar nos seus alunos o mesmo leque de qualidades (DELORS, 1998, p. 162).

Nessa perspectiva, a formação desse profissional deve ir além da aquisição de técnicas didáticas, assumindo assim uma postura crítica, reflexiva e que seja orientada pela responsabilidade social, tornando-se, portanto, um professor que desperte no aluno seu caráter questionador.

Sendo assim, o papel dos profissionais da EPT permeia o campo social que é imerso em problemas e conflitos. Nesse contexto, o professor assume um papel crucial na transformação do corpo discente, tendo em vista que a postura adotada frente aos alunos se torna um referencial para o coletivo, por esse motivo é imprescindível que o profissional professor assuma um compromisso ético-político que resulte no desenvolvimento de práticas sociais e produtivas que contribuam para a transformação social.

Contudo, vale ressaltar que para o professor desempenhar seu papel com tanto afinco faz-se necessário também uma rede de apoio tanto por parte das instituições como políticas educacionais que viabilizem tais práticas educativas.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O trabalho apresentado trata-se de um estudo qualitativo, que segundo Minayo:

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. (MINAYO, 2012, p. 21)

Quanto à busca por respostas sobre as inquietações que motivaram esse estudo, salientamos que o primeiro passo seguido foi a pesquisa bibliográfica, com levantamento diacrônico que envolve a educação profissional no Brasil. A pesquisa bibliográfica, segundo Gil (2008), “é indispensável nos estudos históricos [...] Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados senão com base em dados secundários”.

Durante os levantamentos bibliográficos, algumas categorias emergiram através do estudo, a primeira categoria diz respeito à formação dos docentes que atuam na EPT. Com base nessa categoria, foi feito um levantamento sobre as contribuições de autores que dialogam sobre essa temática, as bases materiais que colaboram para o atual cenário educacional e suas reflexões no modo de formação docente através de metodologias pragmatistas ou conteudistas.

A categoria intermediária se apresentou através do papel social que o profissional professor ocupa no seio escolar, tendo em vista que sua atuação é um fator preponderante no desenvolvimento crítico dos alunos, por fim, apresentamos a categoria final com os desafios e possibilidades sociais que esse profissional pode proporcionar na EPT, para tanto abordamos as contribuições que Delors (1998) e Moura (2008) trazem a respeito do assunto.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir das leituras realizadas evidenciamos que a formação docente dos profissionais que atuam na EPT necessita de um olhar mais direcionado, tendo em vista que ainda existe um hiato entre a formação acadêmica e a realidade das escolas. Nessa perspectiva fomentar discussões sobre a importância e necessidade dessa formação faz-se pertinente, uma vez que ainda temos um vasto caminho para percorrer em busca dessa formação pedagógica que de fato assegure aos docentes que atuam EPT essa formação continuada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutir sobre a formação de professores para a EPT é uma temática incansável, tendo em vista que o fazer pedagógico precisa de um suporte contínuo, pois teoria e prática ainda se encontram sim em um verdadeiro descompasso o que acarreta distorções nesse processo de ensino e aprendizagem.

Durante a realização dessa pesquisa evidenciamos que a formação dos profissionais que atuam na EPT ainda se encontra em uma fase incipiente, por isso a discussão sobre esse assunto é tão pertinente. De acordo com o material consultado verificamos que Educação Profissional no Brasil passou por grandes mudanças, inicialmente

pensada como uma forma de assistencialismo tornou-se uma necessidade diante do contexto de profissionalização que o país vivenciou e vivência. Contudo, a formação do profissional professor ainda carece de um olhar mais específico, ainda estamos distantes de atingir o objetivo de ter em nossas salas de aulas profissionais de fato qualificados para atuar na EPT, por esse motivo discutir sobre o tema torna-se tão necessário e pertinente.

Vale destacar também que políticas educacionais precisam ser fortalecidas, visto que a formação inicial e continuada do professor deve ser uma primazia no processo de ensino, para que dessa forma possamos estimular novas práticas educativas.

Sendo assim, ratificamos a importância e necessidade de uma formação integral dos profissionais de educação, seja ela inicial, continuada ou em sua totalidade social, que de fato promova o desenvolvimento contínuo, aprimorando suas condições pedagógicas para superar os desafios do ambiente escolar, tendo em vista que a formação adequada desse profissional proporciona a construção de um conhecimento crítico e reflexivo.

Portanto, esses debates não podem e nem devem estar restritos apenas ao ambiente das acadêmicas, é preciso também partir de um contexto político, em que de fato haja um engajamento em prol de um plano eficaz de formação pedagógica para esses docentes da EPT.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 23 Out 2016. Acesso em: 18/02/2021.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, H. M e MARINS, H. O. **A ação docente na educação profissional**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio profissional: as políticas do Estado neoliberal**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

KUNZE, N. C. O surgimento da rede federal de educação profissional nos primórdios do regime Republicano brasileiro in **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. v. 2, n. 2, (nov.2009 -). – Brasília: MEC, SETEC, 2009.

MÉSZÁROS. I. **A educação para além do capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**. Teoria, método e criatividade. 21ªed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOURA, D. H. A formação de docentes para educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, n. 1, Brasília, 2008.

MOURA, D. H. **Trabalho e Formação Docente na Educação Profissional**.v.3, 1ª ed. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

RAMOS, M. N. **História e Política da Educação Profissional**.v.2, 1ª ed. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.



CAPÍTULO 20

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS SOBRE A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

THEORETICAL ASSUMPTIONS ABOUT BRAZILIAN EDUCATION

Filipe Ewerton Ribeiro Teles¹

DOI: 10.46898/rfb.9786558891192.20

¹ Instituição. ORCID. E-mail. (é obrigatório informar o email).

RESUMO

Este capítulo é marcado por uma discussão conceitual sobre os termos “pedagogia”, “educação”, “ensino”, “aprendizagem” e “ensinagem”, a partir de uma perspectiva teórica. Diante disso, o ensaio procura abordar, de forma simples, porém rigorosa e fundamentada, a necessidade de repensarmos a educação de nosso tempo, a partir de uma perspectiva de retomada de pensadores clássicos e também contemporâneos do campo da Educação, a fim de propor que a mudança na educação comece não pelas tecnologias somente, mas pelos valores e pela compreensão da realidade que nos cerca.

Palavras-chave: Pedagogia. Educação. Ensino.

ABSTRACT

This chapter is marked by a conceptual discussion on the terms “pedagogy”, “education”, “teaching”, “learning” and “teaching”, from a theoretical perspective. Given this, the essay seeks to address, in a simple, but rigorous and grounded way, the need to rethink the education of our time, from a perspective of retaking classic and also contemporary thinkers in the field of Education, in order to propose that the change in education begins not with technologies alone, but with values and an understanding of the reality around us.

Keywords: Pedagogy. Education. Teaching.

1 INTRODUÇÃO

O termo “educação” é recorrente na fala de sujeitos, vinculados a ela ou não. É consenso e senso comum que todos precisam da educação. Instituições e redes de ensino vendem-na como um elemento de poder, capaz de transformar a vida dos sujeitos. Mas será que a educação é um fator tão relevante?

Primeiramente, temos que pensar nesta palavra a partir de sua presença no contexto social comum. Quando se diz que alguém tem/ não tem educação, sabemos que o sentido conferido ao termo diz respeito à instrução recebida dos responsáveis daquele sujeito ao longo de sua criação, à polidez e à destreza deste sujeito nas relações sociais.

A educação “vendida” e oferecida pelas variadas redes de ensino está associada à noção de instrução escolar. Uma escola que oferece educação para toda a vida garante, em suas entrelinhas, o fornecimento de uma espécie de “base” de vida que pode ser construída a partir dos conhecimentos escolares previstos em seu currículo.

Por fim, também temos a “Educação”, com E maiúsculo, que se refere a um campo do saber. Podem alguns dizer que a Educação seria um desdobramento da Pedagogia, porém, não é bem assim. A Educação, como ciência, se ocupa do estudo de uma atividade intrinsecamente humana, carregada de sentidos que também são produtos humanos.

Trata-se de uma ciência que se origina a partir da contribuição de outros campos do saber, tais como a Psicologia, a Biologia, a Didática, a Sociologia e a Filosofia. Como ciência multi e transdisciplinar, a Educação também se ocupa de investigar os processos de ensino-aprendizagem recorrentes nos mais diversos contextos socioculturais, compreendendo que educar não é um ato puro e simplesmente vinculado às escolas tradicionais.

Nessa perspectiva, pode-se dizer que a sociedade em geral educa e, diante disso, há uma relação que não se estabelece de modo polarizado (um é o que ensina e outro é o que aprende), mas de forma quase rizomática.

Diante disso, o objetivo deste último capítulo desta unidade é provocar e promover o pensamento sobre o conceito e a relevância do tema da educação, seja como ciência, seja como elemento fornecido e oferecido pelas instituições ditas escolares.

Desta forma, dividiremos este texto em uma discussão sobre a noção sobre o campo da Pedagogia, área que sustenta todo o processo educacional, e sobre uma discussão mais específica sobre o conceito de Educação. É importante, também, que tenhamos em mente que as discussões aqui realizadas são o pontapé inicial para o saber. Por isso, cada referência bibliográfica foi escolhida minuciosamente, para que o leitor interessado possa recorrer a elas de forma segura, tendo um panorama de textos clássicos e textos contemporâneos de eminentes pesquisadores sobre educação.

Imagine, caro leitor, que você, professor de educação básica ou de ensino superior tente explicar para alguém o seu trabalho e a relevância dele. Imagine, também, que nessa conversa, alguém, ao ouvir e compreender que você trabalha na área de educação, lhe pergunta: mas o que é educação, afinal?

Como você responderia a esta indagação? Pensemos na confusão semântica que a palavra traz, já que a educação pode ser confundida com ensino de “boas maneiras”, com ensino escolar ou com qualquer outro elemento que o interlocutor associe.

Seria uma espécie de saia justa dizer que a educação com que você trabalha nada tem a ver com isso, certo? Bem, como profissionais da Educação, precisamos ter consciência da necessidade de uma bagagem cultural e teórica – ainda que mínima – que nos permita um posicionamento diante do nosso objeto de trabalho.

Da mesma forma, é importante que você tenha em mente e consiga se posicionar em relação ao “objeto” que a educação produz: a ensinagem. Nem sempre esse conceito fica claro para todos, porém, a noção de ensinagem se diferencia teoricamente dos elementos ensino e aprendizagem. Esses três últimos conceitos serão discutidos na última parte deste texto.

2 O QUE É PEDAGOGIA?

Segundo Ghiraldelli Jr. (2007), a pedagogia tem origem nos termos *paidós* (criança) e *adogé* (condução). Se juntarmos as duas, com as adaptações em nossa língua, “pedagogia” significa “condução da criança”.

Na Grécia, pedagogo ou paidagogo era o responsável por acompanhar as crianças, sendo “[...] aquele que guiava a criança ao local de ensino das primeiras letras e ao local da ginástica e exercícios físicos.” (GHIRALDELLI JR., 2007, p. 11).

Na época dos gregos antigos, o pedagogo não era considerado alguém dotado de instrução, mas um serviçal. Não era também aquele responsável por ensinar a criança, mas apenas por cuidá-la. Talvez, possamos até pensar que a convivência entre a criança e o paidagogo produzisse algum ensinamento ou aprendizagem para essa criança; porém, esse não era o foco de ação deste serviçal.

Na Modernidade, talvez, a função do pedagogo grego se assemelhe a das babás, responsáveis por manter o bem-estar da criança. Podemos pensar, para além das referências aqui utilizadas, que o pedagogo cuidava da criança num sentido físico; ocupava – talvez – o lugar da mãe ou daquele que assumia essa função.

Não havia talvez o envolvimento afetivo como na atualidade as pedagogias do afeto pregam, porém, a função do pedagogo, inicialmente, era atender às necessidades básicas da criança, isso em se tratando de necessidades vitais.

Ainda hoje, no campo da Educação Infantil, por exemplo, há teóricos que questionam o fato de uma criança apenas ser atendida em suas necessidades fisiológicas; tais teóricos defendem que qualquer fase educacional é sim o lugar da aprendizagem.

Com isso, retornamos ao texto a partir de Ghiraldelli Jr. (2007), segundo o qual “[...] o pedagogo era apenas um guia para a criança [...] tinha como função colocá-la no caminho da escola e, metaforicamente, na direção do saber.” (p. 11).

Você compreende, caro leitor, que, apesar de na atualidade a função do pedagogo ganhar sentidos bem mais complexos, metaforicamente esse profissional continua ocupado em “colocar a criança no caminho do saber”?

O que diferencia o pedagogo grego do pedagogo contemporâneo é o fato de que este último atua com os meios técnicos e intelectuais que possibilitam à criança a construção de elos entre o ensino e a aprendizagem. Ressalta Ghiraldelli Jr. que:

Ao notarmos a origem da palavra pedagogia, o que importa é ver que ela guarda, ainda hoje, algo do significado utilizado no mundo grego antigo. Quando usamos a palavra pedagogia não estamos nos referindo propriamente ao conteúdo que é ensinado, mas aos meios de ensino, aos procedimentos para que alguém tenha acesso a um determinado conhecimento de modo a aproveitá-lo da melhor maneira possível. (GHIRALDELLI JR., 2007, p. 12).

Porém, a mudança epistemológica da noção da função do pedagogo não significa, necessariamente, que não haja problemas em relação à compreensão de seu trabalho. Uma dessas lacunas está justamente na formação do pedagogo, por vezes bastante deficitária. Exemplo disso é a falta de conhecimento sobre os conteúdos e conceitos básicos do ensino. A falta desses conhecimentos, por vezes, interfere diretamente na compreensão do futuro pedagogo sobre os elementos básicos da educação. Com uma formação deficitária e com lacunas, este profissional demorará mais tempo para conseguir se organizar profissional e intelectualmente no mercado de trabalho, o que pode acarretar em menos qualidade na educação por mais tempo.

É importante, claro, que na formação de um pedagogo ou de um professor de educação básica, haja uma ampla discussão sobre a educação em geral, sobre seus pilares, sobre sua história e sobre as formas de aprender e ensinar. Porém, quando estes profissionais entram em sala de aula, além destes conteúdos teóricos, é exigido dele uma destreza em relação aos conhecimentos escolares, o que nem sempre ocorre.

Neste caso, caberá ao pedagogo agir de duas formas: buscar o apoio necessário continuando seus estudos como puder, ou aprender com os próprios erros. Neste caso, nenhum dos dois caminhos pode ser considerado fácil.

As políticas educacionais no Brasil, infelizmente, ainda não auxiliam aos professores de maneira satisfatória. Embora tenhamos avançado muito – pelo menos, no papel – em relação ao ensino, a formação de professores ainda aparece deficitária. Todas essas questões repercutem negativamente na carreira docente brasileira, interferindo também na escolha profissional dos jovens de ensino médio, que acabam buscando outras profissões mais rentáveis, devido às formas como o professor brasileiro é formado e também à precarização do trabalho docente em nosso país.

Dito de outro modo, estamos dizendo que as formações de professores se tornam problemáticas quando enfocam muito nas discussões teóricas sobre educação e pouco nas discussões sobre o que se deve ensinar.

Isso não significa que a formação do pedagogo ou do professor tenha que ser meramente técnica, mas também não significa que a prática não deva estar conectada com a teoria, de forma a serem parceiras e não dicotômicas neste processo de formação.

Ghiraldelli Jr. (2007) aborda essa problemática exemplificando com o fato de muitos professores discutirem o ensino matemático sem saberem matemática. Além disso, a formação de professores em Pedagogia também apresenta, em alguns casos, uma grade muito ligada aos conteúdos dos anos iniciais, deixando de lado outros saberes que também são importantes.

Isso tudo se agrava porque o curso de Pedagogia (e das licenciaturas, em geral), segundo aponta o autor (op cit.), é procurado, principalmente, por alunos que não apresentavam bom desempenho escolar na educação básica, o que agrava ainda mais a questão da qualificação da formação docente.

Não queremos com isso afirmar que os cursos de graduação e de formação de professores sejam excludentes ou elitistas, mas atentar para o fato de que quanto mais defasagens os alunos dos cursos de formação de professores apresentarem, mais problemática e menos qualificada será sua atuação enquanto professores na educação básica.

E assim, temos o que podemos considerar um ciclo vicioso: a educação básica forma alunos de forma precária, que chegam a um curso de formação de docentes desconectado da realidade, que forma professores com diversos déficits que vão para as salas de aula da educação básica formar alunos, cuja formação será deficitária. Como romper esse ciclo?

Anualmente, muitos professores são formados pelos cursos de ensino superior, mas isso, infelizmente, não garante a qualidade do ensino na educação básica. Segundo Ghiraldelli Jr. (2007),

Os formandos não conseguem cumprir as exigências de atuarem como professores da tradicional e universal escola do “ler, escrever e contar”. Como conseguiriam, afinal, se eles próprios são deficientes exatamente nisso, no ler, no escrever e no contar? Isso pode não ser um problema do curso de pedagogia, mas do ensino em geral; todavia, em nossa sociedade, ele se torna um real problema do curso de pedagogia que forma o professor. Pois, afinal, todo professor é professor de determinado conteúdo. No caso, o conteúdo é o “ler, escrever e contar”. E esse “ler, escrever e contar” pode ser transformado em muito simples em alguns aspectos, mas muito mais complexo em outros. (GHIRALDELLI JR., 2007, p. 14).

Com isso, podemos dizer que a pedagogia, como área de conhecimento, exerce um papel fundamental no sistema educacional, de pensar a formação basilar, primária e primordial dos sujeitos.

Percebemos, a partir de nossa discussão até aqui, que a pedagogia continua a se ocupar da condução da criança, porém, num sentido mais amplo, da condução ao mundo do saber. Isso nos leva a algumas problematizações sobre este campo do saber: por que no Brasil, apesar de tantos professores, a qualidade da educação vai mal? Será que a baixa qualidade da educação brasileira se deve unicamente à má formação dos professores? Que fatores interferem no contexto educacional brasileiro precarizando a profissão docente?

Certamente, muitas dessas perguntas possuem respostas bem mais complexas do que apenas algumas linhas de texto. Entretanto, cabe-nos pensar que é necessária uma reforma consistente na base da aprendizagem dos estudantes brasileiros, que corresponde à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental.

É nestes espaços, que são o campo principal de atuação da pedagogia, que precisa-se investir fortemente na formação de professores, incentivar a qualificação desses profissionais e também criar políticas públicas e salariais de incentivo à carreira docente. Somente assim, a pedagogia, como essa área do saber responsável por “guiar” a criança no caminho do conhecimento conseguirá dar conta de seus principais objetivos, mudando a configuração e a qualidade da educação brasileira.

3 O QUE É EDUCAÇÃO?

Brandão (2007) vê a educação como um elemento amplo da atividade humana, chegando a afirmar que ninguém escapa dela. Em todos os lugares, escolares e não escolares, temos contato com a educação. Porém, para o autor, a educação deve ser entendida como um conceito plural: “Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante” (BRANDÃO, 2007, p. 9).

Deste modo, iniciamos nossa problematização sobre a amplitude desse conceito: imagine que você, caro aluno, vai ao supermercado e, de repente, atenta a uma placa informando que você deve evitar o uso de sacolas plásticas. Você se convence de que pode contribuir para a preservação do meio ambiente se utilizar sacolas de pano e passa a usá-las.

No final de semana, você, que assume uma determinada confissão religiosa, vai a um templo, igreja, sinagoga, enfim, a algum espaço religioso. Neste local, a partir do sermão lá ouvido, você decide fazer pequenas obras de caridade. Como você definiria isso que aprendeu?

Na rua, ao dirigir, você conhece uma placa nova de trânsito e, ao descobrir seu significado, se dá por conta de que infringia uma lei de trânsito. Decide então mudar suas atitudes. Você não aprendeu algo?

Todos os exemplos acima mencionados mostram que todo lugar, todo contexto e toda situação educam. Isso é essencial quando pensamos na educação como um elemento humano. Assim, essa criação da humanidade faz parte de nossas rotinas, dentro de fora da escola.

Além do mais, um sujeito não necessita ser letrado ou alfabetizado para ser educado, no que se refere a essa perspectiva. Em todos esses casos, podemos dizer que estamos tratando de uma educação não escolar.

Da mesma forma, se você aprendeu a ler, escrever e contar dentro da escola, se utiliza de maneira magistral a regra de 3, ou se escreve uma redação de vestibular com introdução, desenvolvimento e conclusão, você também pode se considerar um sujeito que teve uma experiência educacional e que essa experiência veio de dentro da escola. A esse tipo de educação, podemos chamar de escolar.

A educação faz parte de categorias, conforme a necessidade de cada povo. Desde uma sociedade tribal até uma nação ocidental complexa, podemos dizer que a educação acontece em alguma medida. A educação, segundo Brandão (2007) também pode ser considerada um instrumento de poder. Se você, caro leitor, voltar aos livros de história do Brasil, por exemplo, verá que uma das primeiras táticas de dominação que os portugueses implementaram nas comunidades indígenas foi a educação europeia.

A educação, utilizada como elemento de poder, marca a relação de superioridade de uma cultura para com outra, sendo a responsável, muitas vezes, pela modificação ou destruição da cultura subordinada. Por isso, em alguns casos, a educação tradicional é considerada nociva para a manutenção social e cultural de algumas comunidades, sendo – com nossas concepções contemporâneas – necessária uma adaptação e valorização da cultura local. Segundo Brandão (2007),

A educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como ideia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho e como vida. Ela pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos. A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam-e-aprendem, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos [...]. (BRANDÃO, 2007, p. 10-11).

Nessa perspectiva, podemos dizer que a educação, embora um direito de todos os sujeitos e um bem necessário, também estabelece limites em relação aos “lugares” sociais de cada indivíduo, de modo que, muitas vezes, a educação é, ao mesmo tempo, instrumento de poder e de segregação social.

Quando pensamos na educação e na produção das desigualdades, podemos verificar, por exemplo, o que aconteceu com o sistema educacional brasileiro durante a pandemia: a obrigatoriedade dos sistemas de ensino a distância mostrou a realidade das famílias brasileiras, garantindo o “direito à aprendizagem” daqueles que possuíam os recursos tecnológicos a sua disposição.

Àqueles que, em suas residências, não dispunham de internet, computador, celular, espaço apropriado para os estudos, dentre outros elementos, foram os mais prejudicados em relação ao sistema de ensino virtual.

Da mesma forma, assistimos a um verdadeiro processo de contaminação em massa com a Covid-19, promovido por escolas tradicionais e elitistas, como por exemplo, em escolas militares onde os alunos, obrigados a manterem-se nas aulas presenciais, foram expostos à contaminação.

Todos esses elementos mostram e justificam as desigualdades existentes em nosso país no que se refere especialmente à educação escolar. Diante disso, resta-nos cobrar do poder público melhores condições não somente de acesso, mas de permanência dos menos favorecidos nos bancos escolares.

Essa discussão, no entanto, não é tema deste material; porém, convém mencionar que não há aprendizagem quando se tem fome, necessidade de assistência e falta de recursos básicos para sobrevivência. Em algumas redes públicas de ensino, vimos também as aulas serem suspensas sem nenhuma possibilidade de retorno até então, ainda que de forma virtual. Embora isso possa ser lido por alguns como uma tentativa de diminuir as desigualdades, por outros, essa ação pode ser vista como uma privação dos direitos básicos das crianças e adolescentes à educação escolar.

Ainda segundo Brandão (2007), a educação também pode ser pensada como um elemento a serviço da formação de determinadas identidades sociais, constituindo e legitimando determinadas formas de ser e de viver.

Além disso, é a educação quem (re)produz a manutenção de determinados sistemas de crenças e de ideias, atuando diretamente na produção das simbologias sociais que organizam e sustentam os sistemas de crença de uma sociedade. Por isso, é importante pensarmos na educação como um elemento plural, e não apenas como algo que ocorre somente na escola ou somente fora dela. Estamos em contato, durante todo

o tempo, com sistemas educacionais, sejam eles formais ou não. E com esses sistemas educacionais, somos subjetivados, aprendemos modos de ser e de viver e também de nos relacionarmos com o mundo que nos cerca.

Outro viés com o qual podemos compreender a educação é como processo transformador. Para aqueles que acreditam na educação como a única forma de modificar a sociedade, tornando-a mais justa e mais igualitária. Essa mudança de vida implica elementos como mobilidade social e também como a possibilidade de atuar sobre a própria realidade, o que concede ao sujeito a possibilidade de pensar, analisar e modificar o mundo à sua volta.

É importante, apesar de constataremos as desigualdades sociais provenientes das diferentes formas de educação, defendermos que a educação (ou as educações) sejam mantidas, ampliadas e democratizadas para todos, já que, sem os processos educativos que constituem nossa contemporaneidade, talvez, voltássemos à barbárie.

Desta forma, aqueles que veem na educação a potencialidade para a mudança lutam por um sistema de ensino de qualidade, pela possibilidade de que todos acessem e permaneçam na educação básica, e pela diminuição da evasão escolar.

Da mesma forma, a educação tem sido atravessada pelas discussões sobre inclusão, que são extremamente importantes para que se garanta o direito de todos à educação, atendendo às suas necessidades. Outro elemento importante a se observar são os sistemas educacionais. Em nossa cultura ocidental, por exemplo, eles acontecem a partir da atuação profissional de sujeitos envolvidos somente com o ato de educar ou de ensinar. Esses são os responsáveis “legais”, além das famílias, pela transmissão dos valores e dos conhecimentos construídos pela humanidade ao longo da história.

Mas há outras formas de sistemas educacionais. Um exemplo disso são as comunidades remotas, caracterizadas pelo pouco contato com a civilização ocidentalizada. Nesses espaços, os sistemas educacionais podem ser marcados pela oralidade, sendo a prática educativa marcada pela transmissão dos ensinamentos dos mais velhos aos mais jovens.

Em todas as sociedades, de modo geral, a educação é um patrimônio importante, um legado, uma forma de preservação e também de renovação de suas crenças e valores.

Mas, até agora, debatemos a educação prática, em suas mais variadas formas. E o que seria a “Educação” como ciência? A Educação, em linhas gerais, constitui-se num campo de conhecimento e saber que dialoga diretamente com outros campos que têm como foco o estudo do ensino e da aprendizagem humana. É disso que se ocupa essa

ciência: compreender como se dão os processos de ensino e de aprendizagem em suas múltiplas facetas.

Por isso, é possível falarmos em educação escolar, educação não escolar, educação básica, educação de jovens e adultos, educação do campo, educação popular etc. A Educação é um campo rico, formado por diversos microcampos que também constituem um mundo de possibilidades. Além disso, é possível analisar campos e recortes educacionais por meio de categorias, como gênero, raça/etnia, classe social, etc.

Além disso, a Educação também se debruça sobre os elementos psicológicos e biológicos que constituem a aprendizagem, tentando explicar como se dá o desenvolvimento humano para a educação e para o ato de aprender. Desta forma, podemos ver que a educação é uma invenção humana que não está descolada de nossas práticas, e que o campo de estudos denominado Educação é também um campo extremamente rico de possibilidades de exploração.

4 ENSINO, APRENDIZAGEM E ENSINAGEM

A prática pedagógica é marcada pela busca do docente em promover uma relação de diálogo entre o currículo e os objetos de ensino. Mas, na prática, sabemos que essa relação nem sempre é das mais fáceis, uma vez que a escola é atravessada e dimensionada por diferentes relações de poder.

Primeiramente, retomaremos a discussão sobre o currículo. Esse artefato escolar, ao mesmo tempo material e imaterial, carrega elementos que são considerados importantes para uma determinada comunidade, para uma sociedade, para um projeto democrático. O currículo, como tal, implica um projeto de sujeito. Esse sujeito em formação está vinculado às formas como se pensa a realidade.

Diante disso, a seleção e organização dos conteúdos a serem estudados parte de um determinado projeto social que, para o bem ou para o mal, ajuda a evidenciar as ideologias presentes naquela instituição escolar.

Por isso, costumamos afirmar que o currículo é feito por nós, mas que também esse mesmo currículo nos faz. O currículo é uma espécie de “raio-x” da instituição escolar, que mostra suas crenças e também mostra a forma como a escola pretende interagir com a sociedade. Este tópico busca realizar algumas distinções conceituais entre três elementos considerados caros ao campo da educação: ensino, aprendizagem e ensinagem.

O ensino está ligado, segundo Castello; Mársico (2007),

[...] à noção de oferecer alguma coisa a alguém que não possua esta coisa. Dito de outro modo, ensinar também pressupõe a inserção de um signo no sujeito, de uma unidade de significação: O grupo de sinônimos que utilizamos em português para “educar”, a saber, “ensinar”, “instruir”, “formar, todos originários do latim, guardam uma ideia análoga: a de oferecer algo a alguém que não o possui, isto é, a ação de um polo ativo da relação que vem suprir uma carência do outro polo, geralmente pensado como passivo. “Ensinar” vem de *insignare*, literalmente “colocar um signo”, “colocar um exemplo”. A base do termo é a raiz indo-europeia *sekw*, cujo significado é “seguir”, de modo que *signum*, o principal formador de *insignare*, remete ao sentido de “sinal”, “signo”, “marca” que é preciso seguir para alcançar algo. O “signo” é, então, “o que se segue”, e “ensinar” é colocar sinais para que outros possam orientar-se. (CASTELLO; MÁRSICO, 2007, p. 37).

Deste modo, podemos perceber que ensinar/ ensino está ligado a produzir algum efeito de sentido, alguma “marca” no outro. O conceito de signo foi desenvolvido no campo da Linguística pelo pesquisador Ferdinand Saussure, como sendo a menor unidade linguística. Sua definição nos ajuda a compreendermos melhor o que esse termo significa. Você pode acompanhar uma discussão sobre o conceito de signo, a partir do campo da Linguística, assistindo ao vídeo

A noção de aprendizagem é outro elemento importante quando se discute educação. Esse termo tem origem no verbo “aprender”, que vem do latim *prehendo*, que se origina do verbo colher. Desta forma, essa palavra pode também ser entendida como o produto final do processo de ensino, ou como aquilo que subjetiva o indivíduo, fazendo-o tornar-se diferente do que era anteriormente, a partir de seu contato com o objeto de ensino.

Nesse sentido, também é relevante mencionarmos que, embora seja comum na escola falarmos em avaliação da aprendizagem, este elemento é subjetivo demais para ser “medido” com os instrumentos convencionais que utilizamos. Somente as áreas psi, como a Psicologia e a Psiquiatria ocupam-se do desenvolvimento das estratégias de avaliação da aprendizagem mais coerentes.

Também, da mesma forma como ocorre com o termo educação, a aprendizagem não está “grudada” ao ensino escolar, podendo ocorrer tanto dentro, como fora da instituição escola. O terceiro e último conceito abordado nesta seção é a ensinagem, que talvez seja o mais estranho aos nossos ouvidos, mas que remete aos processos e às estratégias de ensino. Desta forma, para o campo da Educação, é possível verificar, avaliar e instrumentalizar, inclusive medir e dimensionar, os processos de ensinagem, e não os de aprendizagem.

É como se disséssemos que a ensinagem se refere à atuação do profissional da educação, enquanto a aprendizagem pode (ou não) ocorrer a partir do processo de interação entre sujeito e objeto, desenvolvido durante os processos de ensinagem.

Desta forma, ainda que brevemente, esperamos ter delimitado conceitualmente alguns termos importantes e indispensáveis para o campo da Educação, de modo a possibilitar àqueles que estudam e pesquisam sobre educação as diferenças básicas e potencialidades de pesquisa que este campo amplo do saber possui.

É relevante pensarmos que tanto ensino quanto aprendizagem e a própria ensinagem são três elementos que constituem a escola e que a instituem como essa instituição. O ensino faz parte do cotidiano do professor. É sua prática. As estratégias de ensino que mais têm encontrado espaço na educação atual são aquelas que possibilitam aos alunos serem protagonistas de seu próprio conhecimento.

Desta forma, isso não significa que a função do professor, de ensinar, esteja esquecida, mas que adquiriu outro papel: o professor dos séculos passados, que antes era o detentor do conhecimento, passa a atuar como mediador da construção do saber dos alunos. A aprendizagem, da mesma forma, faz parte da educação. Mesmo que possamos afirmar que a escola não possui condições, sozinha, de avaliar a aprendizagem dos alunos, ainda assim, a aprendizagem é o objetivo central do currículo e das práticas pedagógicas.

Também, a ensinagem é um elemento que deve ser constantemente avaliado no processo educacional, pois é por meio dela que os processos educacionais podem entrar em constante aprimoramento. Pensemos na escola como um laboratório do pensamento. É nesse espaço que o aluno terá a chance de desenvolver seu potencial, e também as competências que se considera importante para o processo educativo.

Para que isso ocorra, precisamos pensar que o processo de aprendizagem não é construído sozinho. Quando falamos, por exemplo, em estimular o protagonismo dos estudantes, estamos falando em deixá-los desenvolver seus próprios pensamentos, mas isso não significa que a figura do professor não deva estar acompanhando esse desenvolvimento.

Os processos de ensinagem buscam lançar mão de pedagogias ativas, o que significa dizer, na prática, que o aluno não é visto como um sujeito passivo, mas como o criador de seu conhecimento. Assim, embasados nas pedagogias ativas, os processos de ensinagem devem proporcionar um ambiente de desconforto para o aluno, de maneira que ele possa construir questionamentos, interrogar, tensionar e desconfiar da realidade.

Nessa perspectiva, o trabalho em grupos e de forma interdisciplinar pode ser um elemento interessante a ser considerado, já que o estímulo à interação, ao respeito, às diferenças e às opiniões também devem ser desenvolvidos. Da mesma forma, a

ensinagem modifica o papel do professor que, de detentor do conhecimento, passa a ser aquele profissional que “mostra o caminho” da pesquisa para os estudantes, que instiga-os a desenvolverem seu potencial e que os orienta sempre que necessário.

Outro elemento importante nesse processo é a participação dos alunos na construção do currículo, pois, se o aluno é colocado como protagonista do seu conhecimento significa também dizer que este mesmo aluno pode e deve pensar criticamente a respeito daquilo que está aprendendo, de algo que não está aprendendo e do que gostaria de aprender. Essa perspectiva altera não somente os objetos de aprendizagem, mas a própria configuração das avaliações, o formato das aulas e as relações dentro do contexto escolar. Por isso, o aprimoramento dos processos de ensinagem deve ser uma constante na carreira docente, marcando uma postura de pensar o conhecimento como algo contínuo e necessário para que se construam outras possibilidades de sociedade, de cidadania, de conhecimento e de interações.

5 METODOLOGIA

O estudo se caracteriza por uma revisão de literatura de forma descritiva, com dados selecionados em autores, artigos, dissertações, entre outros, publicados no período de 2008 a 2021, utilizando-se como base de dados, as plataformas de Biblioteca Virtual e Scientific Electronic Library Online (SciELO).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos estudos clássicos sobre educação e de pensadores contemporâneos, este capítulo abordou a emergência de uma educação que esteja conectada a pressupostos teóricos e aos desafios impostos à educação contemporânea. Desta forma, foram abordados, ao longo do capítulo, os seguintes elementos: construção do pensamento crítico; manifesto dos pioneiros da Educação Nova; desconstrução e reconstrução do conceito de aprender; contribuição da educação para o processo emancipatório; educação e cidadania

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando: Introdução à filosofia*. Volume Único. 4 ed. São Paulo: Moderna, 2009.

AZEVEDO, Fernando de. [et al...]. *Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos Educadores (1959)*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BAUMANN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é Educação*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

CASTELLO, Luis A.; MÁRSICO, Claudia T. *Oculto nas palavras: Dicionário etimológico para ensinar e aprender*. Tradução: Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

COMENIUS, Iohannis Amos. *Didactica Magna*. Tradução: Joaquim Ferreira Gomes. Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

COMPANHIA DE JESUS. *The Jesuit Ratio Studiorum of 1599*. Tradução para o inglês: FARRELL, Allan P., S.J. Washington D.C., Conference of Major Superior of Jesuits, 1970.

COTRIM, Gilberto. *História Geral: Brasil e Global. Volume Único*. São Paulo: Saraiva, 2006.

DUSSEL, Inês; CARUSO, Marcelo. *A invenção da sala de aula: Uma genealogia das formas de ensinar*. São Paulo: Moderna, 2003.

FEDRIZZI, Alfredo. *As escolas e a sociedade do futuro*. In: FEDRIZZI, Alfredo. [et al...]. *Educação 3.0: Novas perspectivas para o ensino*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2017, p. 11-24.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Mini Aurélio*. 7 ed. Rio de Janeiro: Editora Positivo, 2009.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 34 ed. São Paulo: Paz & Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1987.

GHIRALDELLI JR., Paulo. *O que é Pedagogia*. 4 ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou Da Educação*. Tradução: Sérgio Milliet. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SAFATLE, Vladimir. *O circuito dos afetos: Corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

SANTOS, José Luiz dos. *O que é cultura*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. *A Maquinaria Escolar*. In: *Teoria & Educação*, 6, 1992, p. 1-17.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alunos 12, 15, 17, 19, 20, 22, 29, 30, 31, 33, 36, 37, 38, 39, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 54, 57, 58, 59, 61, 65, 66, 73, 80, 98, 99, 100, 101, 104, 106, 107, 110, 113, 114, 115, 116, 117, 120, 126, 130, 131, 136, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 151, 152, 153, 154, 155, 159, 168, 171, 173, 175, 176, 189, 204, 209, 210, 214, 215, 216, 217, 218, 220, 223, 224, 225, 227, 229, 231, 232, 246, 260, 262, 263, 273, 275, 276, 284, 287, 291, 292

Ambiente 19, 20, 41, 43, 44, 45, 46, 56, 58, 59, 60, 61, 63, 74, 76, 88, 89, 97, 112, 117, 120, 121, 122, 137, 145, 148, 171, 172, 185, 186, 192, 210, 213, 216, 224, 225, 246, 247, 248, 260, 261, 262, 263, 265, 274, 277, 285, 291

Aprendizagem 13, 15, 16, 17, 19, 20, 32, 33, 36, 37, 38, 39, 42, 43, 47, 48, 49, 55, 60, 70, 72, 73, 74, 75, 77, 78, 79, 80, 81, 88, 89, 92, 94, 97, 99, 101, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 113, 114, 116, 117, 121, 145, 150, 151, 153, 154, 155, 156, 157, 160, 161, 162, 164, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 178, 179, 180, 186, 189, 196, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 226, 227, 228, 234, 235, 236, 237, 239, 240, 241, 260, 261, 273, 274, 276, 280, 281, 282, 283, 285, 287, 288, 289, 290, 291, 292

C

Conhecimento 4, 9, 13, 19, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 44, 47, 49, 54, 55, 57, 60, 63, 65, 66, 67, 77, 80, 81, 89, 90, 93, 96, 98, 100, 105, 108, 109, 111, 120, 121, 122, 150, 151, 154, 155, 156, 159, 160, 164, 167, 172, 173, 180, 201, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 228, 231, 236, 238, 242, 273, 277, 283, 284, 285, 288, 291, 292

Conteúdos 24, 25, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 47, 56, 77, 78, 80, 88, 89, 92, 94, 108, 154, 155, 159, 173, 174, 209, 236, 238, 243, 250, 260, 261, 262, 283, 284, 289

Criança 13, 46, 47, 56, 60, 64, 66, 96, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 114, 184, 185, 186, 187, 188, 190, 191, 192, 193, 194, 196, 210, 212, 215, 236, 237, 243, 282, 283, 285

Currículo 24, 25, 26, 27, 29, 31, 32, 33, 34, 47, 75, 79, 82, 92, 150, 151, 154, 180, 184, 187, 189, 200, 201, 203, 205, 215, 269, 270, 275, 280, 289, 291, 292

D

Dados 12, 18, 24, 47, 61, 63, 64, 90, 92, 112, 113, 122, 133, 138, 139, 158, 159, 166, 167, 168, 174, 175, 178, 190, 200, 201, 202, 205, 221, 222, 246, 248, 250, 276, 292

Deficiência 12, 14, 15, 18, 19, 21, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 106, 136, 137, 138, 139, 142, 144, 145, 146, 147, 148, 209, 212, 213, 214

Desenvolvimento 9, 12, 15, 16, 19, 38, 42, 43, 44, 45, 47, 50, 54, 55, 58, 59, 60, 63, 64, 65, 73, 75, 77, 78, 79, 80, 88, 90, 93, 97, 99, 100, 101, 105, 107, 108, 112, 114, 117, 121, 124, 125, 133, 139, 150, 151, 152, 153, 155, 156, 158, 161, 173, 180, 186, 187, 188, 190, 191, 192, 194, 197, 210, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 234, 237, 238, 239, 240, 262, 269, 271, 273, 274, 275, 276, 277, 286, 289, 290, 291

Docente 16, 45, 51, 61, 64, 65, 70, 78, 79, 81, 90, 104, 105, 109, 112, 116, 144, 157, 160, 161, 167, 168, 169, 172, 173, 174, 176, 178, 179, 180, 189, 192, 210, 211, 218, 221, 224, 225, 228, 250, 268, 269, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 283, 284, 285, 289, 292

E

Educação 4, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 36, 37, 38, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 60, 62, 66, 68, 72, 74, 75, 76, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 89, 97, 98, 99, 104, 105, 106, 109, 110, 112, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 136, 137, 147, 148, 151, 152, 156, 157, 159, 160, 161, 164, 166, 168, 169, 170, 171, 174, 179, 180, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 201, 204, 205, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 220, 221, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 235, 243, 248, 259, 260, 261, 264, 265, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 276, 277, 278, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292

Eja 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 112, 114, 120, 121, 122, 128, 129, 130, 131, 132, 133

Ensino 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 36, 37, 38, 39, 42, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 55, 57, 61, 62, 64, 67, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 85, 88, 89, 90, 91, 92, 94, 99, 101, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 116, 118, 120, 121, 122, 123, 124, 126, 129, 131, 132, 144, 145, 150, 151, 153, 154, 155, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 166, 167, 168, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 178, 179, 187, 189, 192, 196, 200, 201, 204, 205, 206, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 220, 221, 222, 225, 226, 227, 228, 230, 231, 235, 236, 240, 241, 246, 247, 248, 249, 260, 261, 262, 263, 269, 270, 271, 273, 274, 276, 277, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 287, 288, 289, 290, 291, 293

Escola 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 37, 38, 42, 44, 46, 49, 50, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 68,

- 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 82, 96, 97, 99, 100, 101, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 111, 112, 113, 136, 137, 138, 139, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 150, 153, 160, 162, 173, 184, 189, 190, 191, 192, 193, 204, 208, 209, 210, 211, 213, 215, 216, 218, 222, 223, 224, 235, 239, 242, 243, 261, 263, 265, 280, 282, 284, 285, 286, 287, 289, 290, 291
- F**
- Família 17, 36, 44, 45, 46, 47, 54, 55, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 68, 73, 75, 96, 97, 100, 106, 107, 187, 192, 193, 210, 223, 238, 241
- Formação 16, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 34, 44, 45, 46, 50, 55, 58, 67, 68, 70, 72, 73, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 96, 97, 98, 100, 101, 104, 108, 112, 121, 152, 153, 156, 157, 160, 161, 164, 166, 167, 168, 169, 170, 172, 173, 174, 175, 176, 178, 179, 180, 187, 188, 189, 191, 192, 195, 196, 197, 203, 209, 210, 217, 218, 227, 229, 231, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 250, 251, 259, 262, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 283, 284, 285, 287, 289
- Fundamental 12, 13, 18, 29, 30, 42, 44, 48, 55, 58, 60, 61, 62, 65, 67, 74, 75, 76, 77, 79, 80, 82, 89, 100, 105, 106, 107, 108, 112, 113, 114, 116, 121, 132, 148, 156, 169, 171, 189, 191, 205, 209, 215, 221, 222, 235, 284, 285
- G**
- Gestão 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 76, 98, 120, 136, 144, 161, 189, 196, 201, 222, 226
- I**
- Importância 9, 13, 15, 16, 18, 19, 28, 31, 32, 33, 36, 40, 43, 54, 55, 59, 61, 62, 63, 64, 67, 73, 77, 79, 81, 93, 94, 96, 100, 101, 104, 106, 109, 113, 114, 146, 154, 162, 169, 171, 172, 173, 176, 185, 186, 197, 212, 214, 217, 235, 259, 263, 265, 271, 274, 276, 277
- Inclusão 12, 13, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 33, 36, 37, 38, 39, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 58, 70, 72, 74, 77, 81, 83, 120, 147, 148, 156, 161, 164, 208, 209, 210, 212, 213, 214, 215, 217, 218, 248, 288
- Instituição 19, 31, 37, 38, 39, 46, 54, 55, 59, 61, 64, 67, 96, 97, 101, 113, 144, 176, 177, 184, 187, 188, 189, 190, 193, 194, 196, 202, 213, 215, 235, 242, 289, 290, 291
- J**
- Jovens 59, 60, 64, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 77, 78, 79, 81, 83, 84, 96, 97, 100, 101, 120, 121, 123, 124, 125, 131, 132, 133, 162, 210, 213, 262, 264, 268, 269, 283, 288, 289
- L**
- Lei 14, 15, 21, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 32, 33, 34, 39, 45, 46, 50, 72, 74, 75, 80, 82, 84, 114, 117, 121, 127, 128, 129, 168, 179, 195, 208, 209, 210, 218, 240, 241, 242, 243, 246, 247, 248, 263, 264, 269, 270, 271, 274, 277
- Leitura 41, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 104, 105, 106, 109, 111, 112, 113, 115, 117, 136, 154, 155, 162, 167, 201, 202, 203, 242, 246, 250
- M**
- Modalidade 14, 15, 47, 63, 70, 72, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 121, 166, 167, 168, 169, 170, 172, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 226, 249, 269, 271, 273, 274
- Mundo 4, 9, 27, 29, 46, 49, 56, 57, 59, 60, 62, 63, 65, 66, 67, 81, 89, 93, 96, 97, 101, 105, 108, 111, 114, 116, 126, 138, 151, 154, 172, 185, 186, 192, 193, 208, 210, 211, 213, 217, 222, 223, 224, 225, 228, 229, 238, 239, 240, 260, 273, 274, 275, 283, 285, 288, 289
- N**
- Necessidades 12, 13, 14, 15, 17, 21, 22, 26, 36, 37, 39, 40, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 66, 74, 76, 77, 80, 98, 100, 106, 107, 122, 126, 127, 128, 131, 138, 139, 147, 148, 177, 185, 186, 191, 209, 210, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 220, 222, 225, 226, 228, 229, 230, 231, 238, 273, 282, 288
- O**
- Objetivo 12, 13, 14, 32, 38, 47, 48, 54, 57, 58, 65, 70, 71, 80, 81, 83, 88, 89, 98, 100, 101, 104, 105, 107, 109, 120, 122, 129, 130, 131, 136, 138, 151, 154, 155, 160, 166, 167, 168, 170, 175, 180, 184, 188, 189, 190, 208, 220, 230, 242, 246, 263, 268, 269, 271, 273, 277, 281, 291
- P**
- Papel 12, 13, 16, 17, 18, 19, 22, 39, 46, 48, 55, 56, 58, 59, 60, 63, 65, 67, 76, 79, 97, 99, 100, 105, 108, 111, 117, 125, 128, 132, 145, 172, 194, 201, 205, 214, 217, 236, 242, 268, 269, 271, 273, 274, 275, 276, 283, 284, 291, 292
- Pedagogia 53, 68, 99, 118, 166, 167, 169, 170, 172, 174, 175, 178, 179, 180, 181, 234, 235, 236, 239, 240, 241, 242, 280, 281, 284, 293
- Perspectiva 12, 13, 16, 17, 22, 28, 33, 37, 39, 42, 44, 49, 50, 54, 58, 60, 76, 78, 90, 98, 108, 109, 136, 137, 138, 145, 147, 151, 155, 166, 167, 170, 171, 173, 174, 184, 188, 196, 203, 204, 205, 209, 210, 221, 231, 234, 235, 237, 240, 242, 260, 261, 268, 271, 274, 275, 276, 280, 281, 286, 287, 291, 292
- Pesquisa 12, 14, 18, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 36, 37, 38, 39, 40, 50, 51, 54, 55, 57, 58, 61, 63, 66, 68, 70, 71, 72, 79, 81, 82, 83, 90, 96,

- 101, 105, 106, 112, 113, 116, 120, 122, 136, 138, 139, 142, 144, 146, 153, 155, 156, 157, 166, 167, 174, 175, 177, 178, 180, 188, 189, 194, 195, 196, 200, 201, 203, 208, 224, 228, 232, 234, 235, 237, 240, 242, 246, 248, 249, 250, 260, 263, 265, 272, 276, 291, 292
- Políticas 14, 17, 21, 28, 29, 70, 71, 72, 74, 76, 77, 81, 82, 83, 85, 120, 121, 122, 130, 132, 155, 200, 201, 203, 205, 209, 212, 268, 271, 275, 277, 283, 285
- Prática 12, 16, 19, 22, 26, 28, 29, 30, 37, 38, 39, 42, 49, 50, 54, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 65, 66, 72, 77, 78, 88, 89, 92, 94, 100, 101, 118, 132, 150, 153, 157, 161, 163, 168, 170, 172, 173, 174, 176, 177, 178, 179, 184, 188, 195, 209, 210, 211, 213, 218, 220, 221, 236, 239, 240, 259, 269, 270, 271, 273, 274, 276, 284, 285, 288, 289, 291, 293
- Processo 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 22, 26, 27, 30, 31, 32, 33, 36, 37, 38, 39, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 68, 70, 72, 73, 78, 79, 81, 83, 89, 92, 93, 94, 99, 100, 101, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 111, 112, 113, 117, 125, 126, 128, 136, 137, 139, 145, 150, 151, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 166, 167, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 177, 178, 179, 187, 192, 193, 201, 208, 209, 210, 211, 212, 214, 215, 217, 229, 234, 236, 237, 238, 240, 241, 242, 260, 261, 269, 270, 271, 273, 274, 276, 277, 281, 284, 287, 288, 290, 291, 292
- Professor 27, 28, 29, 31, 48, 58, 59, 60, 61, 64, 66, 78, 79, 96, 98, 99, 100, 101, 105, 108, 153, 160, 161, 169, 172, 191, 194, 209, 210, 211, 214, 215, 216, 217, 227, 235, 236, 239, 241, 242, 262, 264, 268, 269, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 281, 283, 284, 285, 291, 292
- Professores 19, 20, 25, 26, 28, 29, 30, 33, 37, 39, 42, 44, 49, 50, 54, 55, 57, 61, 64, 65, 66, 67, 68, 73, 78, 99, 100, 105, 106, 108, 109, 113, 114, 116, 117, 129, 144, 150, 151, 152, 153, 156, 157, 166, 167, 170, 172, 173, 174, 176, 178, 180, 188, 189, 191, 194, 204, 206, 209, 210, 215, 216, 217, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 232, 235, 238, 240, 241, 246, 248, 249, 250, 251, 261, 263, 265, 274, 275, 276, 283, 284, 285
- Profissional 12, 16, 58, 64, 66, 75, 78, 96, 98, 99, 100, 101, 128, 166, 168, 170, 177, 184, 190, 192, 193, 223, 224, 235, 240, 241, 243, 259, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 282, 283, 285, 288, 290, 292
- Q
- Qualidade 4, 9, 12, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 38, 39, 49, 59, 62, 66, 79, 83, 110, 124, 153, 156, 168, 180, 189, 191, 194, 195, 201, 203, 204, 205, 206, 210, 214, 215, 238, 246, 273, 275, 283, 284, 285, 288
- R
- Realidade 16, 20, 24, 25, 26, 31, 32, 33, 36, 38, 39, 49, 57, 60, 61, 79, 98, 99, 104, 105, 112, 113, 126, 169, 173, 186, 188, 190, 208, 214, 222, 223, 227, 230, 235, 240, 259, 272, 273, 275, 276, 280, 284, 287, 288, 289, 291
- Relação 12, 16, 17, 24, 25, 29, 30, 33, 38, 43, 44, 46, 47, 54, 55, 57, 58, 62, 63, 65, 68, 71, 78, 96, 97, 99, 100, 101, 116, 128, 145, 153, 157, 159, 166, 167, 169, 170, 171, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 188, 190, 191, 192, 194, 200, 203, 205, 211, 212, 214, 215, 217, 221, 222, 223, 225, 228, 230, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 248, 251, 252, 253, 259, 261, 262, 263, 272, 273, 275, 281, 282, 283, 286, 287, 289, 290
- Relações 9, 25, 28, 57, 58, 66, 100, 101, 106, 108, 109, 110, 121, 125, 126, 132, 158, 173, 186, 193, 200, 201, 223, 224, 227, 228, 230, 235, 237, 238, 239, 275, 280, 289, 292
- Respeito 19, 24, 25, 29, 33, 38, 47, 48, 49, 57, 58, 59, 63, 64, 65, 66, 73, 74, 78, 79, 83, 97, 100, 112, 136, 137, 138, 144, 146, 147, 152, 166, 167, 168, 170, 172, 175, 178, 179, 185, 188, 210, 211, 221, 235, 237, 238, 239, 246, 247, 249, 251, 262, 269, 272, 274, 276, 280, 291, 292
- S
- Sala 18, 19, 21, 31, 33, 37, 41, 43, 66, 80, 88, 89, 93, 94, 99, 100, 105, 106, 108, 109, 112, 115, 116, 117, 150, 153, 155, 158, 159, 160, 161, 166, 167, 169, 173, 177, 178, 179, 185, 186, 209, 210, 211, 213, 214, 217, 225, 227, 234, 235, 236, 237, 241, 242, 243, 260, 262, 271, 272, 274, 283, 293
- Social 9, 12, 14, 17, 18, 21, 26, 27, 28, 31, 36, 38, 39, 43, 44, 46, 55, 57, 58, 59, 60, 61, 66, 67, 68, 73, 76, 78, 79, 80, 97, 99, 100, 101, 106, 107, 108, 111, 112, 118, 124, 126, 129, 137, 138, 145, 148, 151, 152, 154, 155, 159, 160, 161, 164, 170, 186, 187, 188, 190, 192, 194, 197, 203, 208, 209, 212, 213, 214, 217, 218, 221, 222, 224, 225, 226, 228, 231, 235, 237, 238, 239, 243, 251, 259, 265, 268, 269, 270, 271, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 280, 286, 287, 288, 289
- Sociedade 16, 17, 20, 27, 30, 32, 34, 37, 42, 44, 45, 46, 59, 60, 62, 66, 67, 75, 76, 77, 88, 89, 97, 98, 99, 101, 120, 122, 123, 127, 130, 131, 132, 144, 145, 147, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 158, 161, 162, 170, 192, 204, 205, 208, 209, 211, 212, 213, 216, 218, 227, 228, 239, 260, 265, 269, 275, 281, 284, 286, 287, 288, 289, 292, 293
- T
- Tecnologias 36, 37, 38, 39, 42, 43, 45, 48, 49, 50, 65, 70, 80, 81, 85, 88, 126, 150, 151, 152, 153, 154, 156, 158, 160, 161, 163, 164, 169, 180, 209, 210, 211, 212, 217, 218, 221, 223, 224, 227, 229, 230, 231, 280

PESQUISAS EM TEMAS DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

VOLUME 2



PESQUISAS EM TEMAS DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

VOLUME 2

