

Demandas e Contextos da Educação no Século XXI

Karina Durau
(Organizadora)



Atena
Editora

Ano 2019

Karina Durau
(Organizadora)

Demandas e Contextos da Educação no Século XXI

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Geraldo Alves e Karine de Lima

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

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

D371 Demandas e contextos da educação no século XXI [recurso eletrônico] / Organizadora Karina Durau. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Demandas e Contextos da Educação no Século XXI; v. 1)

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-85-7247-082-7
DOI 10.22533/at.ed.827190402

1. Educação. 2. Ensino superior – Brasil. I. Durau, Karina.
CDD 378.81

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2019

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

A obra “Demandas e contextos da educação no século XXI” apresenta um conjunto de 62 artigos organizados em dois volumes, de publicação da Atena Editora, que abordam temáticas contemporâneas sobre a educação no contexto deste século nos vários cenários do Brasil. No primeiro volume são apresentados textos que englobam aspectos da Educação Básica e, no segundo volume, aspectos do Ensino Superior.

Práticas pedagógicas significativas, avaliação, formação de professores e uso de novas tecnologias ainda se constituem como principais desafios na educação contemporânea. São tarefas desafiadoras, porém que atraem muitos pesquisadores, professores e estudantes que buscam discutir esses temas e demonstram em suas pesquisas que o conhecimento sobre todos os aspectos que envolvem os processos de ensino e de aprendizagem na Educação Básica e no Ensino Superior requerem uma prática pedagógica reflexiva. Muitas pesquisas indicam que cada grupo de docentes e discentes, em seus contextos social e cultural, revelam suas necessidades e demandam uma reelaboração sobre concepções e práticas pedagógicas para os processos de ensino e de aprendizagem.

Nessa perspectiva, o volume I desta obra é dedicado aos pesquisadores, professores e estudantes que se aplicam aos estudos de toda a complexidade que envolve os processos de ensino e de aprendizagem da Educação Básica, incluindo reflexões sobre políticas públicas voltadas para a educação, práticas pedagógicas, formação inicial e continuada de professores, avaliação e o uso de novas tecnologias na educação.

Já o volume II é dedicado aos pesquisadores, professores e estudantes que se interessam pelas demandas do Ensino Superior, como a relação entre a teoria e a prática em diversos cursos de graduação, seus processos de avaliação e o uso de tecnologias nesse nível da educação.

Assim esperamos que esta obra possa contribuir para a reflexão sobre as demandas e contextos educacionais brasileiros com vistas à superação de desafios por meio dos processos de ensino e de aprendizagem significativos a partir da (re) organização do trabalho pedagógico na Educação Básica e no Ensino Superior.

Karina Durau
(Organizadora)

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA NO ESTADO DO AMAZONAS	
Felipe Lopes de Lima Jeanne Araújo e Silva Lúcia Regina Silva dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.8271904021	
CAPÍTULO 2	14
A PRÁTICA DIDÁTICA E PEDAGÓGICA DIANTE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL	
Nadja Regina Sousa Magalhães	
DOI 10.22533/at.ed.8271904022	
CAPÍTULO 3	20
PROJETO PEDAGÓGICO INOVADOR EM UMA ESCOLA PÚBLICA: O PAPEL DO CONHECIMENTO E DO PROFESSOR	
Maria Cecília Sanches	
DOI 10.22533/at.ed.8271904023	
CAPÍTULO 4	35
INFÂNCIA E DESCOLONIZAÇÃO: EMANCIPAÇÃO COMO ENCONTRO OU ROMPIMENTO ENTRE ADULTOS E CRIANÇAS?	
Antonio Gonçalves Ferreira Junior	
DOI 10.22533/at.ed.8271904024	
CAPÍTULO 5	40
PEDAGOGIA DE PROJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CEMEI VISCONDE DE ITABORAÍ	
Alexandra de Souza Silva dos Santos Simone de Oliveira da Silva Santos	
DOI 10.22533/at.ed.8271904025	
CAPÍTULO 6	55
IMPLEMENTAÇÃO DAS ÁREAS DE INTERESSE EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE VIÇOSA – MG	
Andreza Teixeira Guimarães Stampini Maria de Lourdes Mattos Barreto Naise Valeria Guimarães Neves	
DOI 10.22533/at.ed.8271904026	
CAPÍTULO 7	63
ONLINE OU OFFLINE? VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS: A UTILIZAÇÃO DOS ESPAÇOS EXTERNOS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Aparecida do Nascimento Soares da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.8271904027	

CAPÍTULO 8 67

O BRINCAR E O LETRAMENTO COMO POSSIBILIDADE DE SANAR AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Miriam Paulo da Silva Oliveira
Rosilene Pedro da Silva

DOI 10.22533/at.ed.8271904028

CAPÍTULO 9 74

A ESCOLARIZAÇÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA E O TRABALHO DIDÁTICO

Paulo Eduardo Silva Galvão

DOI 10.22533/at.ed.8271904029

CAPÍTULO 10 84

A PRÁTICA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: UM OLHAR DO PROFESSOR SOBRE O ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INCLUSO

Maria José de Souza Marcelino
Maria José Calado Souza

DOI 10.22533/at.ed.82719040210

CAPÍTULO 11 97

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: NÍVEIS DE ESTRESSE DOS DOCENTES FRENTE À INCLUSÃO

Andréa Santana
Eliane Aparecida Mendonça
Franciele Viviane Ismarsi
Nayara Leticia Gonçalves
Suzana Barbosa Nicolau
Rádila Fabricia Salles

DOI 10.22533/at.ed.82719040211

CAPÍTULO 12 120

PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE FORMADORES EM LENTE MULTIFOCAL: FORMANDO ME FORMO, ME INFORMO, ME RECONSTRUO...

Sueli de Oliveira Souza
Simone Albuquerque da Rocha

DOI 10.22533/at.ed.82719040212

CAPÍTULO 13 131

EDUCAÇÃO DO CAMPO E O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Luzanira de Deus Pereira da Silva
Regina Aparecida Marques

DOI 10.22533/at.ed.82719040213

CAPÍTULO 14 140

FORMAÇÃO CONTINUADA E AUTONOMIA PROFISSIONAL À LUZ DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

Michelle Castro Silva

DOI 10.22533/at.ed.82719040214

CAPÍTULO 15	147
HABILIDADES DE REFLEXÃO FONOLÓGICA E ALFABETIZAÇÃO: SABERES E FAZERES INCORPORADOS À AÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DE ALFABETIZADORAS	
Edeil Reis do Espírito Santo	
DOI 10.22533/at.ed.82719040215	
CAPÍTULO 16	162
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LITERATURA NO ENSINO A DISTÂNCIA	
Giselle Larizzatti Agazzi	
Maria Teresa Ginde de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.82719040216	
CAPÍTULO 17	172
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E USO DE TIC: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	
Rosana Maria Luvezute Kripka	
Lori Viali	
Regis Alexandre Lahm	
DOI 10.22533/at.ed.82719040217	
CAPÍTULO 18	183
A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLARIDADE EM CICLOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O DIREITO À EDUCAÇÃO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS	
Regina Aparecida Correia Trindade	
DOI 10.22533/at.ed.82719040218	
CAPÍTULO 19	196
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE UBERABA/MG/BRASIL	
Eliana Cristina Rosa	
Daniel Omar Arzadun	
DOI 10.22533/at.ed.82719040219	
CAPÍTULO 20	214
DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE MIRASSOL D'OESTE – MT	
Cláudia Lúcia Pinto	
Geovana Alves de Lima Fedato	
Valcir Rogério Pinto	
Julio Cezar de Lara	
DOI 10.22533/at.ed.82719040220	
CAPÍTULO 21	233
A PERSPECTIVA DISCENTE RELACIONADA AO USO DE DISPOSITIVOS ELETRÔNICOS NO AMBIENTE ACADÊMICO	
Carla Oliveira Dias	
DOI 10.22533/at.ed.82719040221	
CAPÍTULO 22	245
O BLOG COMO SUPORTE DIDÁTICO-PEDAGÓGICO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	
Manoel Guilherme De Freitas	
DOI 10.22533/at.ed.82719040222	

CAPÍTULO 23	254
SALA DE AULA INVERTIDA COM WHATSAPP	
Ernane Rosa Martins	
Luís Manuel Borges Gouveia	
DOI 10.22533/at.ed.82719040223	
CAPÍTULO 24	264
USO DO WHATSAPP NO COTIDIANO DAS PESSOAS IDOSAS: LETRAMENTO DIGITAL NA INTERAÇÃO COMUNICATIVA	
Estêvão Arruda Borba Santiago Guimarães	
Zuleide Maria de Arruda Santiago Guimarães	
DOI 10.22533/at.ed.82719040224	
CAPÍTULO 25	274
AS FASES DA GESTÃO DE PROJETOS APLICADAS À PRODUÇÃO ÁGIL DE CONTEÚDOS EDUCACIONAIS ONLINE	
Felipe Paes Landim	
Marcos Andrei Ota	
Jane Garcia de Carvalho	
DOI 10.22533/at.ed.82719040225	
CAPÍTULO 26	283
BALEIA AZUL E 13 REASONS WHY: ATÉ QUE PONTO A INTERNET INTERFERE NA IDEIAÇÃO SUICIDA?	
Júlia Sprada Barbosa	
Giovana Chaves Mendes	
Marina Dilay de Oliveira	
Matheus Novak Corrêa	
Nathalia Akemi Shimabukuro	
Cloves Antonio de Amissis Amorim	
DOI 10.22533/at.ed.82719040226	
CAPÍTULO 27	291
PRÁTICAS EDUCATIVAS NA REDE FEDERAL: UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	
Tatiana Das Mercês	
DOI 10.22533/at.ed.82719040227	
CAPÍTULO 28	305
ESTILOS DE APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS E JOVENS E A METODOLOGIA DOS EPISÓDIOS DE APRENDIZAGEM SITUADA	
Monica Fantin	
DOI 10.22533/at.ed.82719040228	
CAPÍTULO 29	318
LETRAMENTO LITERÁRIO E INTERSEMIOSE: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM A PARTIR DA POESIA DE GREGÓRIO DE MATOS	
Marta da Silva Aguiar	
Dayane Gomes da Silva Rodrigues	
DOI 10.22533/at.ed.82719040229	

CAPÍTULO 30 331

MULTILETRAMENTOS COM GÊNERO NOTÍCIA: DO IMPRESSO AO DIGITAL

Cristiane Coitinho de Sousa

DOI 10.22533/at.ed.82719040230

CAPÍTULO 31 342

ALUNOS DA TURMA “E”: REFLEXÕES E INFLEXÕES SOBRE ESTIGMATIZAÇÃO NO ÂMBITO ESCOLAR

Laertty Garcia de Sousa Cabral

Gabriel Ginane Barreto

Ângela Cristina Alves Albino

DOI 10.22533/at.ed.82719040231

CAPÍTULO 32 352

AVALIAÇÃO EXTERNA – PERSPECTIVA DE CONTRIBUIÇÃO À APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL RITA PAULA DE BRITO

Maria Zilmar Timbó Teixeira Aragão

Silvany Bastos Santiago

DOI 10.22533/at.ed.82719040232

CAPÍTULO 33 363

ESTUDO SOBRE A CORREÇÃO DAS AVALIAÇÕES BIMESTRAIS APLICADAS NA EEEP RAIMUNDO SARAIVA COELHO APARTIR DA UTILIZAÇÃO DA PLATAFORMA GRADECAM

Maria Francimar Teles de Souza

Rosa Cruz Macêdo

José Oberdan Leite

Antônia Lucélia Santos Mariano

Renata Eufrásio de Macedo

Dennys Helber da Silva Souza

DOI 10.22533/at.ed.82719040233

CAPÍTULO 34 374

ANÁLISE DA REPROVAÇÃO DE ESTUDANTES DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO DO INTERIOR DE GOIÁS

Joceline Maria da Costa Soares

Karolinny Gonçalves Guida

Luciana Aparecida Siqueira Silva

Christina Vargas Miranda e Carvalho

DOI 10.22533/at.ed.82719040234

CAPÍTULO 35 382

METODOLOGIAS ATIVAS NO PROCESSO AVALIATIVO

Wony Fruhauf Ulsenheimer

Eriene Macêdo de Moraes

Taynan Brandão da Silva

Cristiani Carina Negrão Gallois

Vânia Lurdes Cenci Tsukuda

André Ribeiro da Silva

DOI 10.22533/at.ed.82719040235

CAPÍTULO 36	390
“SOBEJAS PROVAS DE UM PROCEDIMENTO IRREPREHENSIVEL” AGOSTINHO LOPES DE SOUZA – A TRAJETÓRIA DE UM PROFESSOR PRETO NA CIDADE DE CUIABÁ NO FINAL DO SÉCULO XIX	
Paulo Sérgio Dutra	
DOI 10.22533/at.ed.82719040236	
CAPÍTULO 37	401
A IDENTIDADE FEMININA DA JOVEM NEGRA NAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: AS VEREDAS TRAÇADAS POR AYA	
Maria Letícia Costa Vieira Patrícia Cristina de Aragão	
DOI 10.22533/at.ed.82719040237	
CAPÍTULO 38	414
PATENTEANDO AO PÚBLICO: ESCOLARIDADE E TRABALHO, PRESENÇA DE PRETOS E PARDOS NA SOCIEDADE CUIABANA ENTRE OS ANOS DE 1850 E 1890	
Paulo Sérgio Dutra	
DOI 10.22533/at.ed.82719040238	
CAPÍTULO 39	427
PSICOLOGIA ESCOLAR: A PROMOÇÃO DO VALOR DA AMIZADE E AUTOESTIMA COMO ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO ÀS ADVERSIDADES DO CONTEXTO ESCOLAR	
Daniela Pereira Batista de Paulo Santos	
DOI 10.22533/at.ed.82719040239	
SOBRE A ORGANIZADORA	438

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA NO ESTADO DO AMAZONAS

Felipe Lopes de Lima

Seduc-AM
Manaus, Brasil

Jeanne Araújo e Silva

Seduc-AM
Manaus, Brasil

Lúcia Regina Silva dos Santos

Seduc-AM
Manaus, Brasil

RESUMO: Este texto ilustra a realidade do estilo de aprendizagem educacional de áreas rurais nos municípios do interior do estado do Amazonas, localizado na Região Norte do Brasil, cuja população enfrenta a carência de acesso à escola. Este relato foi possível a partir de uma pesquisa empírica com abordagem qualitativa, escolhida assim, pela necessidade de superar os desafios encontrados nessa prática pedagógica; e por meio de uma pesquisa de campo mediante a qual obtivemos informações pertinentes ao contexto da mediação tecnológica. Para coleta de dados, foram realizadas entrevistas com sujeitos envolvidos com a metodologia de ensino mediado por tecnologia e com a Educação de Jovens e Adultos. Por fim, são relatadas experiências didáticas, as quais auxiliaram a produção de conhecimentos por parte dos discentes, aumentando sua participação em

socializar as produções escolares.

PALAVRAS-CHAVE: Estilos de Aprendizagem, Mediação Tecnológica e Comunicação, Educação, Inovação

ABSTRACT: This text illustrates the reality of the educational learning style of rural areas in Amazonas, located in the Northern Brazil, whose population faces the lack of access to school. This report was possible due to empirical research with a qualitative approach, chosen by the need to overcome the challenges found in this pedagogical practice; and through a field research through which we obtained pertinent information to the context of technological mediation. For data collection, interviews were carried out with subjects involved with the technology-mediated teaching methodology and with Youth and Adult Education. Finally, didactic experiences are reported, which helped the production of knowledge by students, increasing their participation in socializing school assignments.

KEYWORDS: Learning Styles, Technological Mediation and Communication, Education, Innovation

1 | INTRODUÇÃO

O Brasil, localizado na América do Sul, é

o quinto maior país do mundo em extensão territorial, com uma área de 8.514.876 quilômetros quadrados, ocupando as zonas Intertropical e Temperada do Sul e apresentando uma variedade climática que, conseqüentemente, influencia as vegetações peculiares e diferenciadas em cada região do país.

As características tanto de cunho geográfico quanto de natureza histórica tornam o Brasil um país multiétnico. Fato que sustenta essa informação é o de a população brasileira ser constituída por três principais grupos étnicos: o indígena, o negro africano e o branco europeu, que, juntos a outros povos, influenciaram a constituição da cultura brasileira.

Nesse país continental, os fatores de diferenças, além de abrangerem as características da natureza e da formação histórica brasileira, abarcam os aspectos econômicos e sociais relacionados, inclusive, à educação. Comprovam esse fato as pesquisas realizadas entre 2013 e 2014, divulgadas no Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos (2014) disposto pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Tal estudo evidenciou que o Brasil possui o título de oitavo país do mundo em número de adultos analfabetos, gerando assim uma problemática, a qual pode ser explicada pelo fato de que, segundo Soares (1998, p. 24), “[...] um adulto pode ser analfabeto, por ser marginalizado social e economicamente”.

Quanto à aprendizagem escolar praticada por adultos brasileiros, consoante dados obtidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2002), cinquenta e três a cada mil pessoas em idade igual ou superior a quinze anos frequentam ou já frequentaram a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Desse quantitativo, 78,3% teve como objetivo maior aprender a ler e a escrever; 19,5% quis retomar os estudos; enquanto que 1,1% de alunos tinha a intenção de conseguir melhores oportunidades de emprego.

Nesse contexto social e econômico, encontra-se o Amazonas, estado localizado ao norte brasileiro, sendo a maior unidade federativa do país, com cerca de 18,45% de todo o território nacional. Suas peculiaridades naturais refletem decisivamente na oferta de educação escolar pública, bem como nos processos de ensino-aprendizagem, conforme podemos depreender da Figura 1, por meio da qual podemos notar o fenômeno natural da cheia que deixa submersa parte da estrutura de uma escola do interior amazonense.



Figura 1 – Escola Municipal Andrade Silva Diniz - Zona rural de Manacapuru

Fonte: Aatoria dos Pesquisadores.

De acordo com o site Ambiente Brasil (2010), existem, aproximadamente, 1.100 afluentes do rio Amazonas, espalhados pelo estado amazonense. Outras características hidrográficas decorrentes de enchentes e vazantes geram dificuldades no dia a dia dos habitantes da região. Dessa maneira:

[...] ocorrem variações nos hábitos alimentares dos moradores da região de acordo com a variação do regime hidrológico do Rio Solimões [...]. Nas secas, os moradores têm mais farturas de peixes e hotaliças, pois várzea seca possibilita o plantio. Já nas cheias ocorre a escassez de peixes pela dificuldade da pesca, fato que se agrava com a várzea inundada e a impossibilidade de realizar a horta. (BARTOLI 2010, p. 120).

No estado do Amazonas, há sessenta e dois municípios. Cada um possui sua respectiva sede urbanizada. Subordinadas às sedes estão as comunidades localizadas em áreas rurais que ficam a vários quilômetros de distância das sedes municipais e apresentam, muitas vezes, uma realidade sem que haja desenvolvidos recursos básicos de infraestrutura, como saneamento básico, luz elétrica, rede de distribuição de água, etc.

A população dessas localidades sobrevive basicamente da pesca artesanal, da caça e do extrativismo. Nessas regiões, são comuns relatos de pessoas adultas que

não tiveram acesso ao ensino básico, pois dedicaram-se, precocemente, ao trabalho com fins de subsistência. Por isso, considerando esses pormenores, cabe aqui indagar como superar a problemática do acesso à educação e da permanência nela, enfrentada pela população dos municípios amazonenses.

Segundo dados do site institucional do Centro de Mídias de Educação do Amazonas (CEMEAM), em 2004, quando a Secretaria de Estado de Educação do Amazonas (SEDUC-AM) realizou um levantamento acerca do ensino público oferecido nos municípios amazonenses, foi constatado que grande parte dos alunos das comunidades rurais que terminavam o último ano do ensino fundamental, 9º ano, não avançavam para o próximo estágio educacional, ou porque escolas de nível médio eram inexistentes ou porque as poucas que ofertavam essa etapa de ensino estavam localizadas apenas nas sedes municipais.

Além disso, outros fatores que fortaleciam a problemática da educação no Amazonas eram: dimensões geográficas; locomoção/transporte fluvial em embarcações de pequeno porte; falta de energia elétrica e quadro insuficiente de profissionais da educação.

Diante dessa demanda regional, a Secretaria de Educação do Amazonas (SEDUC-AM) implantou o ensino presencial com mediação tecnológica, planejado para acontecer com a ministração de aulas, em tempo real, via IPTV, que é baseada na transmissão de sinais televisivos ou televisão por Internet Protocol, possível graças à tecnologia satelital.

As aulas foram planejadas para ocorrer em estúdios televisivos na capital do Amazonas, para ser transmitidas às comunidades ribeirinhas e indígenas, fato que originou o CEMEAM em 2007, ampliando o atendimento escolar com uso de tecnologia digital. Quanto à infraestrutura, atualmente, o CEMEAM possui onze estúdios de TV e um total de cinquenta e sete professores que ministram aulas das diversas disciplinas da educação básica, incluindo a modalidade EJA.

Segundo entrevista com o responsável pela Gerência de Operação e Suporte do CEMEAM, professor Dr. Haroldo Maia, cada município possui um coordenador regional de educação que trabalha em vínculo com a SEDUC-AM. É responsabilidade desse profissional, realizar a solicitação de aulas com mediação tecnológica. A solicitação deve acontecer mediante comum acordo entre o secretário de educação do município e os coordenadores regionais. É necessário ainda que um representante do município viaje até Manaus para oficializar o pedido, protocolando um processo a ser encaminhado à Gerência de Estatística (GE). Após verificação dos locais e das demandas, a GE envia técnicos às devidas localidades para que instalem os equipamentos. Cada escola recebe um kit tecnológico satelital, composto por uma antena (Vsat), roteador e rádio. Cada sala de aula recebe um kit multimídia composto de um computador, uma impressora, uma webcam, uma TV LCD 42” polegadas, um microfone, um telefone IP, um aparelho nobreak, e acesso à internet satelital.

Podemos observar uma das maneiras como a antena fica instalada nas

comunidades conforme ilustra a Figura 2.



Figura 2 – Antena Vsat

Fonte: Site institucional do CEMEAM.

Essas ferramentas de comunicação somadas ao chat e e-mails, possibilitam que os estudantes interajam com os professores ministrantes em tempo real. Os alunos se posicionam em frente à webcam e falam pelo microfone com os professores ministrantes, ambos conectados ao computador e ao kit satelital, de acordo com o que podemos observar na Figura 3.



Figura 3 – Alunos participando da interatividade

Fonte: Vídeo institucional do CEMEAM, disponível no YouTube.

Considerando as diferentes particularidades dos municípios que atende, o CEMEAM propõe uma metodologia diferente com intenção de possibilitar uma aprendizagem significativa aos alunos, isso porque pratica a observação da realidade

local da população atendida e seus interesses, visando a facilitar a aprendizagem.

Por isso, sua proposta é baseada na contextualização de conteúdos didáticos de acordo com a realidade local dos estudantes, com o intuito de promover a autoconfiança, a capacidade de enfrentar desafios, bem como o autoconhecimento, a partir das experiências vivenciadas no contexto local, sem que aspectos de conhecimentos gerais deixem de ser tratados.

Logicamente, todo esse processo requer momentos de planejamento, discussão, pesquisa, dentre outras ações pedagógicas e técnicas, mesmo porque, como já evidenciamos, essa modalidade de ensino apresenta particularidades que exigem uma maneira diferenciada de ensinar e de aprender.

2 | DESAFIOS GERADORES DE NOVOS ESTILOS DE APRENDIZAGEM NA METODOLOGIA DO CEMEAM PARA A EJA

Os trabalhos no CEMEAM iniciaram no ano de 2007 assistindo um público de, aproximadamente, dez mil alunos matriculados no Ensino Médio. Com uma ampliação anual, a oferta de matrículas passou a englobar o Ensino Fundamental e, apenas no ano de 2012, passou a ofertar a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), na segunda fase do Ensino Fundamental. Até o ano de 2015, o CEMEAM atendeu uma demanda de 42.837 alunos.

A demanda da Educação de Jovens e Adultos atendida pelo CEMEAM em 2012, nas palavras da Coordenadora Adjunta Pedagógica, professora Noêmia Alcântara, foi oriunda do Projeto Reescrevendo o Futuro (2013), desenvolvido em parceria com o Ministério da Educação (MEC) e a Universidade do Estado do Amazonas (UEA), e com o apoio das prefeituras municipais, a fim de alfabetizar a população adulta. Esse grupo de alunos concluiu o projeto, mas não tinha a opção de seguir na educação formal. No entanto, anualmente, as matrículas dessa modalidade ampliaram-se no interior do Amazonas, conforme constata-se pelo número de turmas ofertadas, Tabela 1, e pelo quantitativo de alunos matriculados, Tabela 2:

TURMAS EJA					
ANO	2ª fase (2º e 3º ano)	3ª fase (4º e 5º ano)	4ª fase (6º e 7º ano)	5ª fase (8º e 9º ano)	TOTAL
2012	71	-	-	-	71
2013	30	63	-	-	93
2014	35	40	105	-	180
2015	10	30	42	82	164

Tabela 1 – Ampliação do número de turmas na EJA - Fonte: CEMEAM

Fonte: Histórico do CEMEAM.

ALUNOS EJA					
ANO	2ª fase (2º e 3º ano)	3ª fase (4º e 5º ano)	4ª fase (6º e 7º ano)	5ª fase (8º e 9º ano)	TOTAL
2012	1035	-	-	-	1035
2013	315	829	-	-	1144
2014	388	419	1335	-	2142
2015	72	306	516	988	1882

Tabela 2 – Número de alunos atendidos na EJA

Fonte: Histórico do CEMEAM.

A preocupação com a EJA tem sido, cada vez mais, objeto de estudo de pesquisadores com a pretensão de consolidar sua oferta, a fim de contribuir para o desenvolvimento econômico e educacional de nosso país.

Na história da educação brasileira, podem-se notar várias tentativas e projetos propostos para desenvolver essa modalidade de ensino no país, a fim de oferecer uma educação escolarizada a quem não pôde vivenciá-la anteriormente por diferentes razões.

Costa (2008) elenca alguns dos principais programas federais para alfabetizar a população adulta no Brasil durante distintos governos, são eles:

Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA; Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958, Governo Juscelino Kubitschek); Movimento de Educação de Base (1961, Confederação Nacional de Bispos do Brasil – CNBB); Programa Nacional de Alfabetização (1964 – Governo de João Goulart); Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL – Governos Militares); Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos – Educar (1985, Governo José Sarney) ; Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC (1990, Governo Fernando Collor de Mello); Declaração Mundial de Educação para Todos (1993, assinada pelo Brasil em Jomtien, Tailândia); Plano Decenal de Educação para Todos (1993, Governo Itamar Franco); Programa Alfabetização Solidária (1997, Governo Fernando Henrique Cardoso). (COSTA, 2008, p. 67).

Com um número ainda expressivo de adultos fora da educação formal, podemos refletir que a problemática a ser resolvida é exatamente o caráter alfabetizador dos programas supracitados. Desta feita, é necessário levar ao público atendido pela EJA a sensibilização quanto à importância da educação formal e dotá-lo de teor crítico quanto aos eventos sociais nas mais diversas esferas.

Devido às preconizações da LDB sobre a EJA, essa modalidade ganhou força e se tornou política de Estado com a sanção da Lei 9.394/96, estabelecida no capítulo II, seção V.

O Artigo 37 preconiza que essa modalidade “será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio

na idade própria”. Esse fragmento da lei, além de contemplar o perfil de parte da população amazonense, garante um grande potencial de educação inclusiva e compensatória. Porém, ainda há uma problemática maior: a necessidade do aluno de conciliar educação com autossustento e provimentos de seus familiares. Para incluir esse público, a SEDUC-AM, em parceria com o CEMEAM, elaborou uma proposta pedagógica, levando em consideração a realidade dos estudantes, obedecendo ao que está inserido na LDB nº 9.394/96.

No entanto, para que tal proposta seja executada, existe um longo caminho percorrido por toda a equipe envolvida e, principalmente, pelos professores especialistas/ministrantes, que devem induzir os alunos a participarem das aulas.

Nas comunidades, em cada sala de aula, há um professor presencial, responsável por: organizar o espaço escolar; receber o material didático a ser utilizado nas aulas; recepcionar os estudantes, bem como auxiliá-los nos momentos de dúvidas quanto aos conteúdos e nos momentos de comunicação com o professor ministrante. Também é responsabilidade do professor presencial a correção das avaliações e lançamento das notas no Sistema de Controle Acadêmico (SCA). O sistema de controle acadêmico está disponível na web e foi desenvolvido com o intuito de organização de frequência dos mais de 40 mil alunos atendidos pelo CEMEAM, assim como, de seus desempenhos avaliativos.

Na rotina pedagógica do CEMEAM, para haver elaboração de aulas, o professor ministrante deve seguir uma padronização de formulários a ser preenchidos. Disponibilizados, via Google Drive, a todos os envolvidos nesse processo, esses documentos são usados em todas as etapas de elaboração de material didático, são eles: Planejamento Didático Pedagógico - PDP; Cronograma de Sequência de Aulas - CSA; Plano de Aula - PA; Orientações Didáticas - OD; Avaliação A - AVA; Avaliação B - AVB; Plano de Estudo de Progressão Parcial - PEPP; Plano de Estudo de Recuperação Paralela - PERP; Simulados - SIM, dentre outros.

Os professores ministrantes, em duplas, começam a produção das aulas selecionando o material didático de acordo com o perfil e com as vivências dos alunos, objetivando levar o educando a encontrar um sentido para os conteúdos ministrados sempre com flexibilidade considerando a pluralidade cultural e étnica supracitada.

A justificativa para essa prática pode ser percebida nas palavras de Barbosa (2002, p. 99), quem afirma que “nada é mais prejudicial no ensino que os sistemas rígidos e teorias irreduzíveis”, ideia que corrobora o discurso de Toro (1997), citado por Costa (2011), alertando-nos que contextualizar não significa utilizar qualquer tema da atualidade e sim, trabalhar assuntos que fazem sentido ao aluno e possuam relação com a vida dele. Temos ainda a fala de Cortella (1997) que explica sobre as práticas escolares e menciona que estas devem estar envoltas na realidade e no contexto social no qual a escola e seus alunos estão inseridos e que uma mesma prática escolar realizada em diferentes contextos poderá ter resultados distintos.

Após serem elaboradas, as aulas são encaminhadas à equipe de assessoria

pedagógica. Nesse setor, pedagogos realizam intervenções nas aulas se necessário e as devolve aos professores ministrantes; do contrário, remete-as à equipe de produção televisiva, a qual, auxiliada pelos professores ministrantes, transformam-nas em roteiros de TV para que sejam tomadas as providências necessárias quanto aos recursos midiáticos solicitados pelos docentes. Com a conclusão dessa etapa do fluxo, as aulas retornam aos professores que aprovam ou não o material produzido e, sendo preciso, solicitam as correções inescusáveis.

O público atendido pela EJA foi historicamente marcado pela segregação e ausência de políticas públicas que atendam suas necessidades específicas. Promover essa oferta à intensa demanda de cidadãos que não puderam concluir seus estudos em idade oportuna é, indubitavelmente, um dos maiores desafios do poder público.

Alunos egressos da EJA, em muitas situações apenas necessitam de oportunidades para alcançarem sua autonomia própria. Essa afirmação se aplica às concepções de Toro (1997) *apud* Costa (2011), preconizando que, mediante códigos da modernidade na educação, há a necessidade de desenvolver um conjunto de habilidades básicas e de competências capazes de levar o aluno não apenas a um mero ingresso no mundo do trabalho, mas também a uma inserção nos mais diversificados âmbitos sociais de maneira participativa e crítica.

Dentre essas habilidades, podemos elencar o domínio da leitura e da escrita; a capacidade de calcular e resolver problemas; a capacidade de interpretar dados, fatos e situações; além da capacidade de receber, criticamente, informações veiculadas nos mais diversos meios de comunicação.

Muitos dos alunos que participam do ensino presencial mediado por tecnologia, adentram as salas de aula inibidos, com receio de se manifestarem no decorrer das aulas e de participarem efetivamente dos momentos de interatividades.

A linguagem coloquial característica das comunidades rurais, e alguns de seus hábitos peculiares, deixam alguns estudantes inseguros e com baixa autoestima em certos momentos. Esse fator pode dificultar o feedback da aprendizagem do aluno pelo professor, pois torna-se dificultoso o trabalho de analisar a aprendizagem se os estudantes não interagem, seja por timidez, seja por falta de compreensão do conteúdo da aula.

Outro aspecto que merece ser abordado é justamente a presença dos recursos tecnológicos em sala de aula. Muitos alunos não estão familiarizados com aparelhos eletrônicos, com internet e computador, com microfone, com câmera e, até mesmo, com TV. Em várias comunidades, não há energia elétrica, muitas vezes adquirida por meio de geradores; não há torres com sinal para celulares ou sinal wifi. A aquisição desses bens por parte dos alunos seria inviável pela impossibilidade de utilização desse aparato em muitas das comunidades atendidas pelo CEMEAM. Por essa razão, há discentes que, ao chegarem à sala de aula, têm o primeiro contato com os recursos eletrônicos.

3 | EXPERIÊNCIAS E SUPERAÇÕES DE DESAFIOS

No início de cada ano letivo da EJA referente aos anos iniciais do ensino fundamental; ou início de um componente curricular na EJA referente aos anos finais do ensino fundamental, é comum haver certa dificuldade na comunicação com algumas turmas, ou por inibição, ou por desconhecimento da utilização correta dos aparelhos tecnológicos. Para resolver essa questão, o CEMEAM busca oferecer formação aos docentes que atuam como professores presenciais em cada uma das salas de aula. As formações também são por mediação tecnológica.

Durante esse momento, os docentes recebem orientações sobre como proceder tanto na parte didática quanto nas atividades pedagógicas e até mesmo na utilização correta dos aparelhos. Nessas oficinas, os professores presenciais podem tirar suas dúvidas, uma vez que há momentos de instruções e também há momentos de interatividade.

Quanto aos alunos, uma das orientações apresentadas diz respeito a agir sempre com bom humor, simpatia e trabalhar a autoestima de cada um. Fraiman (2013) defende que o humor e a animação dos professores pode levar o aluno a se aproximar da aula ou levá-lo a se ausentar. Por outro lado, em se tratando dos docentes, esse mesmo autor afirma que:

[...] não há nada que nos deixe com a autoestima mais elevada do que um aluno que aprenda bem. E para isso precisamos ter a nossa animação, a nossa vontade, a nossa motivação bem cuidadas e bem gerenciadas para impactar de maneira positiva nos alunos, nunca os contaminando com alguma dificuldade que tenhamos em entendê-los.(FRAIMAN, 2013, p. 79).

Destarte, é importante elogiar os alunos mesmo quando não acertam, pois o ato de errar também é ferramenta auxiliar na construção da aprendizagem. Percebendo onde errou, o aluno terá a oportunidade de tentar mais uma vez e socializar suas produções de maneira mais segura.

Professores presenciais de alguns municípios, relataram que seus alunos preferem interagir durante as aulas dos professores que mais estimulam as participações no momento da interatividade e dos professores que mais têm carisma e mais elogiam os alunos. Dessa maneira, os discentes perdem, gradativamente, o medo de interagir e ganham mais confiança para se expor.

Todas as aulas elaboradas no CEMEAM devem partir de uma Proposta Pedagógica norteada pelas Diretrizes Curriculares pertinentes à Educação de Jovens e Adultos. Em uma aula de Arte, Figura 4, cujo conteúdo era a “Orquestra Sinfônica” Figura, ponderou-se sobre a didática necessária para desenvolver tal temática, uma vez que não se trata de algo corriqueiro no cotidiano desses estudantes.



Figura 4 – Professora ministrante explicando sobre instrumentos musicais

Fonte: Site do CEMEAM

Previamente, solicitou-se que cada turma trouxesse para a sala de aula os instrumentos musicais que já conheciam e possuíam. Iniciou-se a aula com a apresentação da estrutura organizacional de uma orquestra em um palco teatral. Os instrumentos foram separados por famílias no momento em que foram apresentados aos alunos com seus devidos conceitos e características peculiares. Houve, por parte da professora ministrante, a preocupação de demonstrar o som oriundo de cada instrumento para promover a contextualização e a familiarização com eles, baseando-se no pensamento de que a “[...] leitura se dá a partir de um processo de dissociação e associação, no qual o aluno destaca e reorganiza os elementos constitutivos da obra observada ou no recorte individual da realidade”. (BUORO, 2003, p.17).

Ficaram notórias a dissociação desse conteúdo com as vivências do alunado e a ausência de sentido em tal aprendizagem. No entanto, a partir do momento em que os instrumentos foram separados por famílias e comparados com os instrumentos musicais de conhecimento das turmas, trazidos pelos discentes para a sala de aula, mediante uma associação entre conteúdo e cotidiano das comunidades, os alunos conseguiram reorganizar sua estrutura cognitiva e tornar a aprendizagem significativa.

Nesse sentido, coadunamos com a ideia Fraimam (2013, p. 80), a respeito de que “o simples ato de evocar no sistema límbico do cérebro algo ligado a uma emoção ativa mais conexões cerebrais” e torna a aprendizagem significativa (AUSUBEL, 2000), uma vez que o conteúdo novo consegue encontrar subsunçores que servirão de âncora com os conhecimentos construídos previamente.

Nessa construção de conhecimento, o aluno consegue associar o conteúdo a seu repertório individual, que também está incluso nesse processo de tradução, uma vez que se percebe inserido no contexto fomentando uma visão de mundo.

4 | CONCLUSÃO

Com o término das investigações para este artigo, podemos concluir que o Amazonas tem necessidades específicas quanto à oferta de Educação Básica para sua população alocada em áreas rurais e comunidades indígenas. São muitas variáveis que levam a população a abandonar a educação escolar e isso produz uma intensa demanda educacional para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos na Região Norte do Brasil. As práticas educativas realizadas pelo CEMEAM buscam atenuar essa evasão levando o aluno a perceber o sentido que o conteúdo estudado tem para a sua vida pessoal e profissional. Para isso as práticas pedagógicas e didáticas precisam dialogar com a realidade e com o contexto social vivido pelos discentes.

REFERÊNCIAS

AMBIENTE BRASIL. **Principais afluentes do Rio Amazonas**. Disponível em: <http://ambientes.ambientebrasil.com.br/amazonia/bacia_do_rio_amazonas/principais_afluentes_do_rio_amazonas.html>. Acesso em: 05 mar. 2016.

AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: Uma perspectiva cognitiva./Trad. Lígia Teopisto. Lisboa: Plátano Edições Técnicas. Atlas Universal. Brasil especial: São Paulo, 2000.

BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino de arte no Brasil**. 5. ed. - São Paulo: Cortez, 2002.

BARTOLI, Estevam. **O Amazonas e a Amazônia**: geografia, sociedade e meio ambiente. Rio de Janeiro: MEMVAVMEM, 2010.

BUORO, Anamelia Bueno. **O Olhar em Construção**: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 05 mar. 2016.

CENTRO DE MÍDIAS DE EDUCAÇÃO DO AMAZONAS. **Histórico**. Site Institucional. Disponível em: <<http://www.centrodemidias.am.gov.br/>>. Acesso em: 05 mar. 2016.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A Escola e o Conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 1997.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da; COSTA, Alfredo Gomes da. **Uma reflexão sobre protagonismo juvenil e trabalho com projetos**. Fascículo II. - Marco Conceitual: a formação do jovem como pessoa, cidadão e futuro profissional. São Paulo: Fundação Bradesco, 2011.

COSTA, Antônio Cláudio Moreira. (2008). **Educação de Jovens e Adultos no Brasil**: novos problemas, velhos problemas. Disponível em: <http://revista.uft.edu.br/index.php/interface/article/view/350/246>. Acesso em: 01 mar, 2016.

FRAIMAN, Leo. **Como ensinar bem às crianças e adolescentes de hoje: teoria prática**; colaboradores Mariana Francio Gonçalves, Marcos Brogna, Silvana Pepe Wagner Sanchez. 1. Ed. São Paulo: Editora Esfera, 2013.

GESTÃO UNIVERSITÁRIA. **Reescrevendo o Futuro alfabetizou 25 mil no Amazonas**. Disponível

em: <<http://gestaouniversitaria.com.br/artigos/reescrevendo-o-futuro-alfabetizou-25-mil-no-amazonas>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 05 mar. 2016.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 1998.

UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos 2014**. <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654por.pdf>> Acesso em 05 mar.2016.

A PRÁTICA DIDÁTICA E PEDAGÓGICA DIANTE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

Nadja Regina Sousa Magalhães

Universidade Federal de Pelotas – UFPel,
Programa de Pós Graduação em Educação –
Doutorado
Pelotas/RS

RESUMO: Para compreender a Educação em Tempo Integral vinculada a uma prática didática e pedagógica que vise à formação do ser humano em todos os seus aspectos (físicos, éticos, intelectuais e afetivos), é preciso entender as concepções educacionais no seu campo epistemológico, histórico e cultural e a efetivação das políticas públicas. Diante dessa afirmação, destacamos o seguinte problema de pesquisa: como são tecidas as práticas didática, pedagógica e as políticas públicas em uma perspectiva de Educação em Tempo Integral no contexto educativo de Caxias-MA?. Especificamos como objetivo: analisar as implicações das práticas didática e pedagógica a partir das políticas públicas de Educação em Tempo Integral na educação infantil e no ensino fundamental. No percurso metodológico desta pesquisa de caráter qualitativo, primamos como instrumento entrevistas narrativas e observações com três sujeitos que fazem parte de uma escola municipal de Educação infantil e uma de ensino fundamental nos anos iniciais e uma coordenadora pedagógica em Caxias-

MA. Para a discussão teórica, fundamentamos em autores como: Kramer (1982), Machado (2005) entre outros. De acordo com os resultados desta pesquisa, as diretrizes curriculares da Educação em Tempo Integral não estão consolidadas, bem como não são pautadas em uma ementa pré-estabelecida entre os professores e monitores deste programa. Logo, sugerimos que sejam superados os desafios da falta de implementação de políticas públicas mais efetivas voltadas para a Educação em Tempo Integral para consolidar as práticas de formação e as concepções de professores e suas implicações no processo de ensinar e aprender docente.

PALAVRAS-CHAVE: Educação em Tempo Integral. Políticas Públicas. Práticas.

ABSTRACT: In order to understand Integral Education linked to a didactic and pedagogical practice that aims at the formation of the human being in all its aspects (physical, ethical, intellectual and affective), it is necessary to understand the educational conceptions in its epistemological, historical and cultural field and the implementation of public policies. In view of this statement, we highlight the following research problem: how are didactic, pedagogical and public policies implemented in a perspective of Integral Education in the educational context of Caxias-MA?. We aim

to analyze the implications of didactic and pedagogical practices based on Public Policies of Integral Education in early childhood education and elementary education. In the methodological course of this research of qualitative character, we used as an instrument interviews and observations with three subjects that are part of a municipal school of Early Childhood Education and a primary school in the initial years and a pedagogical coordinator in Caxias-MA. For the theoretical discussion, we are based on authors such as Kramer (1982), Machado (2005) and others. According to the results of this research, the curricular guidelines of Integral Education are not consolidated, nor are they based on a pre-established syllabus between the teachers and monitors of this program. Therefore, we suggest that the challenges of the lack of implementation of more effective public policies for Integral Education in order to consolidate the training practices and the conceptions of teachers and their implications in the process of teaching and learning the teacher be overcome.

KEYWORDS: Integral Education. Public policy. Practices.

1 | INTRODUÇÃO

O presente trabalho originário no mestrado e apresentado no XVIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE proporcionou como perspectiva, a análise das políticas públicas direcionadas para a Educação em Tempo Integral, tendo em vista, as práticas didática e pedagógica de professores de uma escola municipal de Educação infantil e uma de ensino fundamental nos anos iniciais e uma coordenadora pedagógica em Caxias-MA. Diante disso, situamos no problema de pesquisa: como são tecidas as práticas didática, pedagógica e as políticas públicas em uma perspectiva de Educação em Tempo Integral no contexto educativo de Caxias-MA? A fim de responder à questão em pauta, elaboramos o seguinte objetivo: analisar as implicações das práticas didática e pedagógica a partir das políticas públicas de Educação em Tempo Integral na educação infantil e no ensino fundamental.

Neste sentido, compreendemos que o estudo em evidência, ao visualizar os temas práticas didática, pedagógica e políticas públicas na Educação em Tempo Integral, bem como a contribuição do Programa Mais Educação, poderá colaborar na reflexão e aprofundamento do fazer pedagógico dos profissionais que atuam nas escolas municipais de Caxias - MA e para melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

2 | PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: UMA POLÍTICA DIRECIONADA AS PRÁTICAS DIDÁTICA E PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL.

Como uma política pública, o Programa Mais Educação tem provocado alterações no cotidiano das escolas que fizeram adesão à Educação de Tempo Integral. Foi

criado pelo Governo Federal em 2007, o qual foi regulado pela Portaria Normativa Interministerial n. 17, a partir do decreto n. 7.083, de 20 de janeiro de 2010, tendo em vista a ampliação da jornada escolar e a organização curricular. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, em 2013, 49,6 mil escolas em todo o Brasil participavam do Programa.

Por essa razão, o Programa não pode ser usado como instrumento de salvação educacional, mas como formação do sujeito (KRAMER, 1982). Em uma Educação Integral para formação humana, educar e democratizar estão estritamente vinculados ao processo político e social, bem como a própria democratização da sociedade. Isso não significa dizer que a educação esteja despojada de sua autonomia de ação. Esta forma educativa em qualquer modalidade de ensino concretiza-se com a relação da prática didática e pedagógica para aquisição de saberes tanto docente quanto discente.

A autora Kramer (1982, p.55) ainda ressalta que existe uma “atuação política em nível da prática pedagógica e tal atuação é que pode determinar o seu papel de contribuição para a conservação ou transformação da realidade”.

Mas afinal, como podemos caracterizar essas práticas? Considerando-se que uma atividade crítica e criativa para o aluno é fundamental para a ocorrência de aprendizagem significativa, “[...] a prática pedagógica precisa incluir a atividade deste agente, sem a qual não poderá ser entendida como prática pedagógica. A atividade que exclui a participação ativa do estudante é um equívoco pedagógico”. (MACHADO, 2005, p.127).

Ao tratar da prática didática delibera-se como:

“[...] uma didática sistêmica vai se propor, fundamentalmente, a promover justificativas, bases conceitual e metodológica, com atividades de exploração e expressão, promovendo exercícios de conexões entre o que se aprende e o cotidiano individual e coletivo. O ambiente para o estabelecimento dessa didática será construído através da tomada de consciência, pelos participantes, da importância do Conhecimento e do Autoconhecimento concomitantes. Este ambiente precisa ser construído desde a formação inicial, em se tratando de formação de professores, mas que deveria ser construído desde o ensino básico. Trabalha-se na formação de professores a ideia de que esta tarefa será feita pelos egressos da formação docente.”. (MACHADO, 2005, p.133).

Portanto, a formação inicial é imprescindível no cultivo dos saberes pelos professores, por meio da reconstrução de novos conhecimentos teóricos e práticos, em que ocasionará mudanças no trabalho pedagógico, mas sem deixar de levar em conta as condições institucionais, sociais e históricas em que o ensino é realizado e produzido. Uma vez que o exercício da docência é desafiador, e ser docente não é tornar-se um transmissor de conhecimentos e que desenvolverá no educando certas habilidades, mas em sua ação fomenta-se a formação humana.

A prática didática e pedagógica na educação em tempo integral caracteriza-se como esperança política e cultural de emancipação e para formação de um ser humano livre, que implica a ação de refletir sobre o mundo para conseguir transformá-lo. Freire

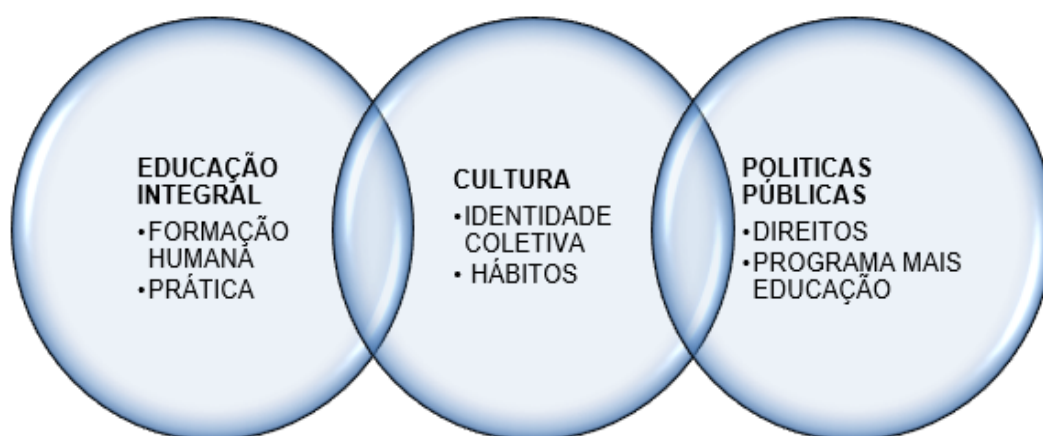
(1978) descreve que a educação não pode ser uma prática de dominação, mas uma práxis que integra a ação à reflexão.

Uma educação comprometida com a libertação não pode se constituir numa compreensão do humano como um ser “vazio” (grifo do autor), a quem o mundo o “encha” de conteúdos [...], mas homens [e mulheres] como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo (Freire, 1978, p.77).

Ao concordar com o autor pensamos que educar exige uma formação humana que interligue a mediação didático-pedagógica no processo de ensinar e aprender em um âmbito da coletividade, e que o sujeito de forma consciente venha desenvolver suas potencialidades enquanto ser histórico, político e social a partir de uma prática pedagógica direcionada para emancipação.

Para a compreensão da temática em pauta, há a necessidade de um olhar criterioso para refletir de que forma está se constituindo a formação humana na perspectiva de educação intergral a partir das práticas analisadas durante a consolidação desta investigação.

No que tange a construção do referido artigo delineamos alguns conceitos que serão apresentados **na figura 1** e perpassarão toda a construção desta pesquisa aqui explicitada:



Fonte: Elaboração própria (2018).

3 | O TRILHAR DE UM PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa de caráter qualitativo foi desenvolvida através de entrevistas de: uma coordenadora pedagógica, uma professora da educação infantil, um monitor de uma escola pública dos anos iniciais do ensino fundamental em Caxias-MA. Elegemos três interlocutores selecionados por meio dos seguintes critérios: atuação docente, no caso de professor, com mais de cinco anos; os demais participantes deveriam estar envolvidos no processo desde a execução e reflexão do Programa Mais Educação em 2010, no município.

Para alcançar o objetivo ancorado nessa investigação, nomeamos traçar um percurso com base nos fundamentos da pesquisa qualitativa, voltando-se, então, para o aprofundamento da compreensão de um fenômeno social, do seu universo de significados, algo que não pode ser quantificado (RICHARDSON, 1999). Nesse caso, a pesquisa qualitativa permite a análise minuciosa dos sujeitos em estudo e por possibilitar um melhor conhecimento acerca das vivências ocorridas duas escolas que será campo empírico. Técnicas utilizadas, como foi o caso das observações e entrevistas narrativas, serviram como meio articulador do encontro no ambiente escolar para que os envolvidos pudessem tecer seus olhares e interpretações em relação à Educação em Tempo Integral.

4 | AS FALAS DOS SUJEITOS DO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO

As narrativas foram expressas inicialmente pelo **Monitor** pesquisado que trabalha no Programa e suas atividades se destacam na escola e, por isso, são as mais procuradas pelos estudantes.

Em relação ao currículo executado pelo o **Monitor**:

As atividades não se pautam em uma ementa pré-estabelecida. [...] Tenho um caderno em que anoto tudo o que vejo de novidades na área, [...]. Tem algumas técnicas sobre o significado da arte marcial. Passo para eles o nome da técnica que é importante, [...]. (**Entrevista Narrativa – MONITOR**).

A **Professora** pesquisada discorre sobre a contribuição do Programa Mais Educação em sua prática sala de aula e informa que os estudantes são mais participativos. Os estudantes começaram a adquirir outras habilidades, mas as mudanças seguem a passos muito brandos, relacionados aos processos de aprendizagem dos conteúdos curriculares. A **Professora** afirma que:

A contribuição na minha disciplina não representa quase nada [o Programa]. [...] eu não percebo diferença do Mais Educação na formação do aluno. Então pegam pessoas que não estão preparadas, colocam numa sala de aula com atividades com o aluno; falta didática, falta experiência, falta conhecimento da área. (**Entrevista Narrativa – PROFESSORA**).

Para a **Coordenadora Pedagógica**, o Mais Educação:

[...] trouxe de interessantes o aprendizado da música, que retira os alunos da sala de aula quando tem uma atividade extra. Eu acho que ajuda nesse sentido. [...] as atividades deixam eles mais alegres, porque tem dança, gostam da dança. Mas, não é um estudo da dança, [...], mas, mostra para os alunos quais os tipos de dança que existem, quais são as danças folclóricas. Acho fundamental para a aprendizagem dos estudantes, em vista a emancipação social. (**Entrevista Narrativa – COORDENADORA**).

Por mais paradoxal que possa parecer, mesmo reconhecendo que não houve uma ampliação das oportunidades na aprendizagem e conhecimento epistemológico, a coordenadora faz algumas considerações relevantes que o programa propicia para a emancipação dos sujeitos para vida enquanto ser cultural e social e que conseqüentemente reflete na escolarização através de atividades culturais e artísticas.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os discursos relatados pelos interlocutores desta pesquisa divergem quanto às opiniões em relação às práticas que realizam, mas entram em acordo ao tratar dos problemas da educação, visto que estão preocupados com a formação dos profissionais que estão exercendo suas atividades nesse contexto com esta modalidade de ensino. Uma vez que muitos não possuem qualificação para a área em que atuam, mas aceitam substituir até um professor para ter uma compensação salarial e profissional. Os professores apresentam habilidades que refletem em torno da prática didática e pedagógica exercida e em que reconheceram que não são meros executores de tarefas impostas.

Os relatos apontam que houve uma mudança comportamental nos alunos com a execução do Programa Mais Educação na escola, mas em relação a suas práticas, mas o currículo necessita ser repensado. Como política pública carece está direcionado a uma formação docente e discente que prime por uma prática em busca de uma aprendizagem significativa na formação humana.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Institui o Programa Mais Educação**. Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de Abril de 2007b. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16701&Itemid=1114>. Acesso em: jun. 2013.

_____. **Decreto n. 7.083, de 20 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília: MEC, 2010. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm Acesso: jul. 2013.

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**. Brasília: O Instituto, 2009.

KRAMER, Sonia. **Privação cultural e educação compensatória**: Uma análise crítica. Cad. Pesq. São Paulo. Agosto. 1982.

MACHADO, Virginia. **Definições de prática pedagógica e a didática sistêmica**: Considerações em espiral. Revista Didática Sistêmica Volume: 1 Trimestre : Outubro-dezembro de 2005.

FREIRE, Paulo **Pedagogia do oprimido**. 5ª Ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1978

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. 3ª ed. São Paulo, Atlas. 1999.

PROJETO PEDAGÓGICO INOVADOR EM UMA ESCOLA PÚBLICA: O PAPEL DO CONHECIMENTO E DO PROFESSOR

Maria Cecília Sanches

Universidade Federal de São Paulo - Unifesp
Escola de Filosofia, Letras e Ciências Sociais
Departamento de Educação – São Paulo, SP

RESUMO: Este trabalho constitui-se do desdobramento de uma pesquisa realizada em uma escola do município de São Paulo que acabou se tornando referência não apenas para a rede pública, como também para alguns intelectuais da educação que defendem a escola democrática. O objetivo concentrou-se em investigar seu projeto pedagógico, sobretudo o que ele anunciava como fundamentos, aquilo que de fato foi realizado e como ele se explicitou no processo de formação dos alunos nas séries finais do ensino fundamental – especialmente na 7ª série. A coleta de dados foi realizada entre 2005 e 2008 por meio de entrevistas informais, análise do plano escolar e de outros documentos da escola, além da observação sistemática de aulas e de reuniões. A análise dos dados foi construída na interlocução das informações com os estudos de Henri Wallon (1968, 1969, 1973, 1975, 1979, 1986), e de Vygotsky (1987, 1989), autores que consideram as relações sociais e a produção cultural como estruturantes na formação humana. Nesse sentido, na formação escolar, o papel do conhecimento advindo do

conteúdo das diferentes áreas do conhecimento, assim como o papel dos relacionamentos entre o aluno e seus professores e entre o aluno e os grupos de alunos são de extrema relevância.

PALAVRAS-CHAVE: escola pública; projeto inovador; Henri Wallon.

ABSTRACT: This work is the result of a research carried out in a school in the city of São Paulo that ended up becoming a reference not only for the public network, but also for some education intellectuals who defend the democratic school. The objective was to investigate his pedagogical project, especially what he announced as fundamentals, what was actually accomplished and how it was explained in the process of training students in the final grades of Elementary School - especially in 7th grade. Data collection was carried out between 2005 and 2008 through informal interviews, analysis of the school plan and other school documents, as well as systematic observation of classes and meetings. The analysis of the data was constructed in the interlocution of the information with the studies of Henri Wallon (1968, 1969, 1973, 1975, 1979, 1986), and of Vygotsky (1987, 1989), authors who consider social relations and cultural production as structuring in human formation. In this sense, in school education, the role of knowledge arising from the content of the different areas

of knowledge, as well as the role of the relationships between the student and his teachers and between the student and the student groups are extremely relevant.

KEYWORDS: public school; innovative Project; Henri Wallon.

1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho constitui-se do desdobramento de uma pesquisa realizada em uma escola do município de São Paulo que acabou se tornando referência não apenas para a rede pública, como também para alguns intelectuais da educação que defendem a escola democrática. O objetivo concentrou-se em investigar seu projeto pedagógico, sobretudo o que ele anunciava como fundamentos, aquilo que de fato foi realizado e como ele se explicitou no processo de formação dos alunos nas séries finais do ensino fundamental – especialmente na 7^a série. A coleta de dados foi realizada entre 2005 e 2008 por meio de entrevistas informais, análise do plano escolar e de outros documentos da escola, além da observação sistemática de aulas e de reuniões. A análise dos dados foi construída na interlocução das informações com os estudos de Henri Wallon (1968, 1969, 1973, 1975, 1979, 1986), e de Vygotsky (1987, 1989), autores que consideram as relações sociais e a produção cultural como estruturantes na formação humana. Nesse sentido, na formação escolar, o papel do conhecimento advindo do conteúdo das diferentes áreas do conhecimento, assim como o papel dos relacionamentos entre o aluno e seus professores e entre o aluno e os grupos de alunos são de extrema relevância.

Inicialmente são apresentados dados a respeito do projeto pedagógico da escola, objeto deste estudo e, em seguida, o referencial teórico é apresentado, possibilitando discutir e analisar os resultados obtidos.

2 | APRESENTAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

O Projeto Pedagógico da escola investigada revelava importantes transformações na atividade pedagógica fundamentada por uma nova organização do currículo escolar.

Foram extintas três classes de cada série, dividindo o total dos alunos em 21 grupos com cinco componentes cada (São Paulo, 2005, p. 9 item b). Para tanto, três salas de aula tornaram-se uma só, depois de derrubadas as paredes que as separavam, abrigando, assim, 105 alunos em um grande salão, orientados pelo menos por três professores que, embora especialistas em áreas específicas de conhecimento, passaram a ser polivalentes.

Privilegiando o trabalho de pesquisa, a aula expositiva deixou de ser a atividade preferencial de transmissão e aquisição de saber, devendo ser um recurso disponível em momentos nos quais os educadores julgassem necessários (p. 8 item a).

O trabalho de pesquisa dos alunos passou a ser norteado por Roteiros Temáticos de Pesquisa, construídos e organizados por um voluntário, que mais tarde foi contratado como assessor curricular da escola, e era apoiado em livros didáticos (p. 9 item b).

Era pretensão do Projeto oferecer, além da formação intelectual e cognitiva, um aprimoramento artístico, físico, estético. Assim, os envolvidos na atividade escolar deveriam esforçar-se para viabilizar, segundo os critérios do Conselho Pedagógico, a permanente presença na escola de arte-educadores, seja empenhando-se em incluí-los no quadro funcional estável, seja buscando recursos que possibilitassem a manutenção de um contrato autônomo. Assim o currículo, bastante flexível, também era contemplado com oficinas como capoeira, dança, teatro, música e artes plásticas (p.9 item e).

Pequenos grupos formados entre 15 e 20 alunos eram acompanhados mais de perto por um professor-tutor que deveria orientá-los, avaliar seus trabalhos, promover a auto-avaliação e possibilitar a discussão de dificuldades. Os grupos de tutoria encontravam-se uma vez por semana, durante todo o período escolar (p. 9 item d).

O Projeto previa, ainda, que a informática deveria, sempre que possível, integrar o trabalho diário de pesquisa (p. 9, item f).

Com relação ao trabalho do professor o Projeto destacava também que se opunha ao “professor formar-se individualmente para dar conta de uma docência expositiva e solitária, numa relação dual com os alunos”, exigindo-lhe uma atividade compartilhada (três ou mais professores permaneciam em uma grande sala com cerca de 105 alunos, reunidos em pequenos grupos de cinco componentes cada, resolvendo os chamados Roteiros de pesquisa) além de uma formação diversificada e múltipla que incentivasse a transversalidade curricular (não deixou claro como esse educador receberia tal formação) deixando que a aula expositiva desse “lugar ao incentivo constante à pesquisa, à orientação quanto ao melhor uso dos Roteiros Temáticos, à solução de dúvidas que nascem dos mais diversos e inesperados lugares”, descentralizando o papel do professor como detentor absoluto do saber para um papel de colaborador e orientador (São Paulo, 2005, p.5 item f).

Afirmava-se o reconhecimento do papel de educadores a todos os trabalhadores da escola, no âmbito de suas funções específicas, em prejuízo da visão de que só ao professor caberia o papel de ensinar e ao aluno o de aprender (p.4 item c). Nessa escola, portanto, além dos professores, outros profissionais e voluntários eram considerados educadores: permaneciam em sala com os alunos, auxiliando-os com dúvidas em suas lições embora não fossem especialistas daquele componente curricular, corrigiam cadernos, avaliavam alunos; alguns chegaram a ministrar oficinas de curto prazo incluídas dentro do currículo.

Segundo anunciava o documento sem traduzir em detalhes, o trabalho cotidiano deveria privilegiar “o respeito às diferenças e ao ritmo de cada aluno, com a certeza de que toda criança é capaz de aprender” (p.6 item g); “a compreensão de que a aprendizagem significativa é também conhecimento e desenvolvimento pessoal” (item

h); enfatizava “ações sempre claras e coerentes, favorecendo canais de diálogo em detrimento de atitudes autoritárias e arrogantes” (item i).

Vale destacar algo peculiar previsto e colocado em prática nesse Projeto: o apoio e participação de pais e comunidade na vida escolar deveriam ser incentivados, bem como o trabalho voluntário e o apoio institucional e financeiro (p.4, item d).

Em resumo: conforme o Projeto da escola, a formação dos alunos tinha como objetivo central a busca pela autonomia e, para tanto, a proposta pedagógica contava com uma nova organização curricular, um novo papel do professor e com a crescente participação de pais, voluntários e instituições na vida da escola.

3 | A FORMAÇÃO HUMANA: UMA SOCIALIZAÇÃO QUE INDIVIDUALIZA

De acordo com os estudos psicogenéticos de Henri Wallon (1968, 1969, 1973, 1975, 1979, 1986), a formação humana ocorre entre dois pólos, entre duas condições: as necessidades do organismo - condições biológicas e de maturação do sistema nervoso - e as exigências sociais às quais a pessoa deve se adaptar. O autor dedica sua obra à compreensão da gênese do psiquismo, centralizando sua teoria do desenvolvimento humano na relação entre a criança e o seu meio. Para ele é impossível pensar na vida psíquica senão sob a forma das relações recíprocas entre o biológico e o social, ambos indissociáveis e complementares, desde o nascimento humano.

Wallon compreende o desenvolvimento do psiquismo como um processo de socialização convergente para a individuação, que tem como fundamento as relações do homem com as pessoas, com os materiais e com as técnicas próprias de sua sociedade. Nesse sentido, a formação humana é alicerçada nessas relações e na capacidade que o homem possui de agir sobre a natureza.

Nessa abordagem, o ser humano não é explicado apenas por sua fisiologia, mas tendo como complemento indispensável a sociedade em que vive, com todos os elementos materiais, técnicos e humanos que a compõem. Sob tal perspectiva, a produção cultural desenvolvida pela humanidade é considerada como o limite imposto ao desenvolvimento do psiquismo:

“...nossos conhecimentos, progredindo e transformando-se são, em cada época, o testemunho das leis e das estruturas que nossas técnicas nos permitem descobrir e pôr em jogo na natureza”. (Wallon, 1979, p. 124).

O meio social é avaliado por Wallon como constituinte da pessoa. O organismo é considerado um sistema aberto, inacabado e dependente do outro - do social - para sua formação e desenvolvimento, seja diretamente pela relação interpessoal, ou indiretamente por meio do contato com o meio físico e com a produção cultural. Assim, é fundamental para a formação da pessoa o que lhe é disposto socialmente, isto é,

suas relações reais com o mundo, que não dependem dela nem de sua consciência, mas de relações concretas e sociais.

É importante destacar que Wallon não sobrepõe o meio social ao biológico. É certo que o organismo humano possui uma lógica biológica organizada, com uma evolução prescrita pelos genes e relacionado com um calendário maturativo. Este calendário prevê funções naturais que aparecem, cada qual na sua própria hora, controladas por processos neurológicos e hormonais e abertas às influências do ambiente. Tal abertura não é ilimitada – como muitos erroneamente entendem - ocorrendo dentro de certa margem preestabelecida pela herança particular que cada um recebe de seus genitores. No entanto, é essa abertura que, definitivamente, nos diferencia dos outros animais; é o que permite nossa humanização; permite localizar um ser humano num tempo e num espaço social; é a abertura às funções de adaptação social, que necessitam de material para torná-las eficazes. Esse material abarca a sociedade e tudo o que ela produz - em outros termos - é a cultura. Um forte exemplo é o da linguagem. A criança fala a língua usada à sua volta. Não pode fazê-lo até que esteja preparada biologicamente. Por outro lado, sua fala e pensamento só evoluem em contato com o meio em que vive; privada deste, essa função se tornaria frustrada. O meio lhe fornece material para que sua linguagem e seu pensamento evoluam.

O entendimento de Wallon acerca do desenvolvimento humano não é fragmentado em corpo/ mente, espírito/ matéria, consciente/ inconsciente. Ele possui uma visão dialética do desenvolvimento entendendo, entre muitos aspectos, que fatores orgânicos e psíquicos relacionam-se mutuamente, sendo, um, condição para a existência do outro. O autor chega a afirmar que qualquer manifestação perceptiva ou mental repercute no organismo deixando nele sua marca, pois “não há acção, mesmo abstracta, que seja estranha às reacções corporais” (Wallon, 1968, p.101). Além do mais, as circunstâncias em que esse organismo se encontra, as relações com seu meio, principalmente o meio humano, também são condições para seu desenvolvimento. Assim, corpo, pensamentos e emoções, integram-se mutuamente, fazendo parte de um mesmo ser que se desenvolve tendo como fundamento as relações que trava com seu ambiente: um meio de pessoas e de coisas, historicamente determinado.

Ao estudar a pessoa contextualizada, Wallon entendeu que, dependendo das disponibilidades da idade, um tipo particular de interação é estabelecido entre a criança e seu meio, pois é deste que são retirados os recursos para seu desenvolvimento. Dentre suas possibilidades e necessidades, a criança escolhe onde aplicar sua conduta: sobre os aspectos físicos do ambiente ou sobre as pessoas a sua volta que, juntamente com os conhecimentos próprios de cada cultura, formam o contexto de sua ação. Nesse sentido, Wallon identificou que a vida psíquica se desenvolve em etapas claramente diferenciadas, numa ordem de sucessão importantíssima, com necessidades e interesses que lhes garantem coerência e unidade. A duração de cada fase e as idades em que ocorrem são referências relativas, que dependem de características pessoais e de condições de existência. Cada etapa do desenvolvimento

humano, que o autor denomina estágio, se estabelece por um equilíbrio entre a criança e o meio, que é rompido por alguma novidade e reconstruído não por acréscimo, mas por reorganização.

Pensando no foco da pesquisa realizada - a formação do jovem de uma 7ª série em uma escola pública - temos que ter clareza de que se trata de um ser constituído pelas dimensões físicas, emocionais e cognitivas que fundamentalmente necessita relacionar-se com os colegas, com os professores, com o conhecimento advindo das diferentes áreas do saber, pois estes constituem seu alimento, o que lhe possibilita tornar-se membro de sua cultura, humanizar-se, individualizar-se. Essa necessidade, como argumenta Wallon (1941), está inscrita na espécie humana. O que orienta o desenvolvimento é sua extrema dependência do meio social. Na ausência do outro o homem perece, só pode se reconhecer como pessoa vivendo e convivendo com outras pessoas.

Sob essa perspectiva, uma educação comprometida com a formação dos alunos deve ter em sua centralidade o ser humano e suas necessidades, para a promoção da individuação. Permitindo que o jovem apreenda a realidade com maior objetividade, distanciando-se das situações às quais se mistura e se confunde, tomando maior consciência de si e do mundo, dissociando o que é seu e o que depende de influências externas. Para tanto, é preciso um poder de diferenciação, crítica e análise só alcançadas com a evolução intelectual. O foco deste estudo é saber como a escola pode promover a evolução intelectual de seus alunos e a objetivação de sua consciência. Segundo Wallon a consciência não emerge sozinha, mas em conjunto com o “outro”, isto é, por meio das relações sociais que permitem o processo de objetivação do “eu” enquanto promove a submersão do “outro”. O “eu” não se constitui de uma vez, mas de acordo com a idade, com o calendário maturativo, com as disposições individuais e com as circunstâncias. A consciência tende à individualização e a pessoa passa a perceber o mundo e a si mesma com maior objetividade.

Na 7ª série, os alunos se encontram por volta dos onze e doze anos, ocasião em que a tranqüilidade afetiva dominante na fase anterior, é rompida por uma necessidade de reestruturar a personalidade, acompanhada por modificações corporais e hormonais. A predominância afetiva desloca o foco de interesses do mundo objetivo para o “eu” interior, em um lento processo marcado por questões de ordem pessoal e existencial. O jovem passa a experimentar uma ambivalência de sentimentos:

...timidez e arrogância, vaidade e gozo dos outros alternam e muitas vezes combinam-se. O mais absoluto egoísmo e o sacrifício pessoal andam a par; só as circunstâncias parecem por vezes decidir qual dos dois prevalecerá. Muitas vezes o sujeito espanta-se perante si próprio e sente a preocupação de já não se conhecer. Encontra-se deslocado da sua própria pessoa ou então é no seu passado que ele já não sabe reconhecer-se. ...Assim podem ainda alternar e combinar-se o espírito da dúvida e o de construção, de invenção, de descoberta, de aventura e de criação (Wallon, 1973, 139).

Nessa fase a capacidade de representação amplia-se consideravelmente e o jovem interessa-se pelo desconhecido e pelo novo; os exercícios de sua imaginação conduzirão a progressos intelectuais, maior conhecimento de si e do mundo, reflexões sobre a vida e o valor daquilo que o cerca. As amizades deixam de ser baseadas em cumplicidades e rivalidades das tarefas, para se justificarem pela afinidade ou repulsa moral, valorizando mais a intimidade do ser do que, efetivamente, as colaborações e os conflitos. Assim como nas anteriores, essa nova fase vai se refletir em todo campo psíquico.

Um educador atento aos seus alunos, às suas necessidades, seus conflitos pessoais e suas possibilidades, pode organizar suas ações de modo promover a formação dos jovens direcionada para um grau cada vez mais elevado de diferenciação e clareza entre a fronteira do “eu” e do “outro” e maior capacidade de entendimento objetivo da complexidade do real. A relevância do papel docente é destacada nesse sentido.

4 | O CONHECIMENTO ESCOLAR E O PAPEL DO PROFESSOR

Os estudos de Vygotsky (1987; 1989) aprofundam ainda mais a questão da relevância do conhecimento escolar e do papel do professor ao analisar as relações entre desenvolvimento e aprendizagem. A importância do conhecimento escolar reside na relação que trava no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. O conteúdo das disciplinas - e seus conceitos científicos - desperta processos internos só tornados possíveis de operar quando o jovem interage com as pessoas à sua volta: um professor ou um colega mais capaz. Ao serem internalizados, esses processos tornam-se aquisições pessoais e independentes.

Para compreender as dimensões do aprendizado escolar, Vygotsky trabalha com dois conceitos: um é o nível de desenvolvimento real, que revela as funções já adquiridas pelo estudante, possibilitando a resolução de problemas sozinho e independente dos outros, demonstrando ciclos de desenvolvimento já completados ou funções que já se desenvolveram.

O outro conceito é o de nível de desenvolvimento proximal ou potencial, revelado quando um aluno, incapaz de solucionar um problema sozinho, consegue fazê-lo após o professor ou um colega mais capaz fornecer-lhe algumas pistas, solucionar uma questão parecida, ou mesmo iniciar a solução e o jovem consiga completá-la. Esse nível revela funções que estão presentes em estado embrionário, prestes a serem desenvolvidas, ou seja, aquilo que é possível fazer no presente com assistência e que num futuro próximo será feito de modo independente.

O nível de desenvolvimento potencial possibilita a compreensão de que “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que a cercam” (Vygotsky,

1989, p. 99). Sob a orientação de um adulto ou em uma atividade coletiva as crianças são capazes de fazer muito mais do que fariam sozinhas, ainda que se restrinjam aos limites de seu grau de desenvolvimento.

Destaca-se, portanto, a relevância das relações sociais na aprendizagem, sobretudo do trabalho do professor e do conhecimento próprio de sua disciplina escolar.

Enquanto Henri Wallon nos ensina que a cultura nos constitui de modo imbricado em nosso desenvolvimento, Vygotsky aprofunda essa questão ao afirmar que a aprendizagem dos conteúdos das disciplinas escolares “influencia o desenvolvimento das funções superiores para além dos limites dessa matéria específica”, provocando o desenvolvimento intencionalmente, contribuindo para a consciência e o domínio deliberado de si e do mundo.

Essa atividade com o conhecimento sistemático aprendido na escola coloca em movimento processos de desenvolvimento que seriam impossíveis de ocorrer por si sós; possibilita aos estudantes experiências que jamais seriam possíveis de serem vivenciadas por conta própria; provoca uma atitude consciente e deliberada diante do objeto a ser conhecido que só com a experiência pessoal não seria possível. É uma atividade decisiva para que a conscientização dos próprios processos mentais e do domínio de si se desenvolvam. É relevante sublinhar que “o aprendizado é uma das principais fontes de conceitos da criança em idade escolar, e é também uma poderosa força que direciona o seu desenvolvimento, determinado o destino de todo o seu desenvolvimento mental” (Vygotsky, 1987, p. 74).

Para que essas idéias fiquem mais claras, vejamos as relações entre os conceitos espontâneos e os conceitos científicos. Os conceitos espontâneos são assistemáticos, adquiridos pela experiência empírica cotidiana e operam com um nível de consciência¹ muito baixo, pois a atenção permanece ligada ao objeto ao qual o conceito se refere e não no pensamento sobre ele.

Os conceitos científicos, por outro lado, não podem ser aprendidos diretamente, mas dependem do ensino e da aprendizagem para serem absorvidos. Dependem de um sistema de inter-relações que promove um afastamento da realidade, assim, “a consciência reflexiva chega à criança através dos portais dos conhecimentos científicos” (Vygotsky, 1987, p. 79).

Um dos fundamentos da teoria de Vygotsky é o de que os conceitos espontâneos e os científicos, inicialmente afastados, evoluem de modo a se encontrarem, pois à medida que a criança adquire maior consciência e controle sobre os conceitos científicos, todos os conceitos formados anteriormente são reconstruídos na mesma direção. Enquanto os conceitos espontâneos são adquiridos na vida cotidiana sob baixa consciência, o desenvolvimento dos conceitos científicos começa por sua definição verbal e com sua aplicação em experiências provocadas, não espontâneas,

¹ Vygotsky usa o termo consciência para indicar a percepção da atividade mental, no sentido da consciência, de estar consciente. E inconsciência no sentido inverso, de não se dar conta, de falta de reflexão deliberada.

em um processo consciente e deliberado desde o início. “O desenvolvimento dos conceitos espontâneos da criança é ascendente, enquanto o desenvolvimento de seus conceitos científicos é descendente, para um nível mais elementar e concreto” (Vygotsky, 1987,p.93). Nesse processo, o desenvolvimento dos conceitos científicos envolve sempre uma atitude mediada em relação ao objeto, ultrapassando, assim, o desenvolvimento de conceitos espontâneos.

De acordo com esta abordagem é esperado que na relação entre um professor e seus alunos o docente explique, dê informações, exemplifique, questione, corrija, faça o aluno explicar, escrever, debater, de modo que os conceitos sejam formados em colaboração com o professor e com os colegas, até que o estudante seja capaz de operá-los sozinho.

A aprendizagem de conceitos provoca o desenvolvimento de operações intelectuais ligadas a abstrações e generalizações - comparações, julgamentos, conclusões - que passam para um nível mais elevado à medida que novos conceitos são aprendidos. Por exemplo, conceitos algébricos são abstrações de números, não de objetos, que elevam o pensamento a níveis mais complexos, transformando o significado de conceitos inferiores. “O pensamento de um nível mais elevado é regido pelas relações de generalidade entre conceitos - um sistema de relações ausente da percepção e da memória” (Vygotsky, 1987, p.99) ligados à vida prática e ao imediatismo. Dessa forma, “a disciplina formal dos conceitos científicos transforma gradualmente a estrutura dos conceitos espontâneos da criança e ajuda a organizá-los num sistema; isso promove a ascensão da criança para níveis mais elevados de desenvolvimento“ (p.100).

No caso da aprendizagem da escrita é exigido do aluno um afastamento da situação real e um trabalho consciente, que requer a explicação plena de uma situação para que se torne inteligível. As funções psicológicas sobre as quais esse aprendizado se sustenta ainda nem começaram a se desenvolver quando seu ensino tem início, mas vão sendo desenvolvidas à medida que a escrita é solicitada: ação analítica, seqüência lógica para encadeamento de idéias, entre outras. Assim, o desenvolvimento progride mais lentamente atrás do aprendizado. Cada conteúdo tratado na escola tem sua própria relação específica com o curso de desenvolvimento da criança, numa relação que varia à medida que ela avança de um estágio a outro. Sendo assim, orientar o conhecimento escolar para níveis de desenvolvimento que já foram atingidos é ineficaz se pensarmos no desenvolvimento global da criança. O aprendizado apropriado é aquele que se antecipa ao desenvolvimento provocando-o e promovendo o desenvolvimento das funções psicológicas necessárias para sua aquisição. O mesmo vale para as demais disciplinas escolares.

A língua materna é dominada pela criança de modo inconsciente e o aprendizado da escrita e da gramática possibilita o desenvolvimento da língua falada em um nível mais complexo. O desenvolvimento intelectual não é compartimentado, mas faz parte de um processo único em que “as principais funções psíquicas envolvidas no estudo

de várias matérias são interdependentes - suas bases comuns são a consciência e o domínio deliberado, as contribuições principais dos anos escolares“ (Vygotsky, 1987, p.88).

A aprendizagem que caminha à frente do desenvolvimento serve-lhe de guia e deve recair principalmente sobre as funções que estão em desenvolvimento. Assim, na organização de uma proposta curricular é necessário conhecer o limiar mínimo, aquilo que o aluno já é capaz de fazer, seu desenvolvimento real, mas também deve-se considerar o limiar superior, seu desenvolvimento potencial, orientando a aprendizagem para o futuro, não para o que já passou.

5 | TECENDO ANÁLISES

Os Roteiros de pesquisa como proposta curricular da escola são, nas palavras de sua diretora em uma das reuniões, a “possibilidade de estudo sem professor”. Sua fala se refere ao papel desempenhado pelos roteiros de estudo. De posse deles, cada aluno já sabe o trabalho que o espera. Nele constam o livro didático e a página em que devem buscar suas respostas.

Esse trabalho esvazia o papel do docente. Dirige a aprendizagem da criança para o que ela é capaz de fazer sozinha, sem provocação, perdendo oportunidades que jamais voltarão para absorver conceitos e provocar processos internos que mudariam o curso de seu próprio desenvolvimento. A intervenção do professor define rumos de desenvolvimento em seus alunos, promove o distanciamento da realidade e o desencadeamento de processos psicológicos que jamais seriam desenvolvidos por si só.

Cada matéria escolar possui um período de maior influência na vida dos alunos, que se tornam mais receptivos a ela. Nessas ocasiões a influência que antes ou depois desse período teria um efeito reduzido, pode ser decisiva no curso do desenvolvimento dos estudantes. Nesses períodos, portanto, o papel do professor e do conteúdo escolar é decisivo e comprovam “a natureza social e cultural do desenvolvimento das funções superiores durante esses períodos, isto é, a sua dependência da cooperação com os adultos e do aprendizado” (Vygotsky, 1987, p.90).

No entanto, como os professores podem ficar atentos à receptividade de determinado conteúdo se não possui domínio sobre sua ação, que está atrelada aos Roteiros? Como os alunos podem demonstrar seus interesses se suas atividades também estão limitadas à resolução de atividades nos Roteiros? Como uma escola pode prever que os alunos prescindam de um professor?

Sem entrar no mérito de uma boa ou má formação, é esperado que um professor possua um conhecimento profissional e específico para o ensino de determinada área do conhecimento na qual se licenciou. No entanto, ao considerar em sua ação educativa que todos os adultos, independente de sua formação, tenham competência

para ensinar os alunos, a escola retira do professor a soberania sobre sua profissão, desmoralizando-o. Priva os alunos de experiências no processo de domínio consciente dos conteúdos e, portanto, de sua formação plena.

Quantas coisas os jovens da 7ª série da escola em estudo poderiam fazer, quantas relações poderiam ser despertadas no interior de cada um favorecendo sua formação? Essa oportunidade única é perdida na medida em que não são provocados por um adulto. Ao contrário do que nos ensina Vygotsky, para esses alunos é como se o aprendizado corresse atrás do desenvolvimento. Fazem aquilo que já são capazes de fazer, sem o mínimo de provocação, de intencionalidade. As explicações do professor limitam-se à resolução de tarefas de modo mais simples possível. O domínio de um conteúdo poderia fornecer as bases para o desenvolvimento de processos internos altamente complexos no pensamento dos alunos para que a aprendizagem fosse convertida em desenvolvimento - análises, comparações, julgamentos, formulação de hipóteses, deduções, conclusões - mas infelizmente a aprendizagem desses alunos fica restrita à resolução dos itens de seus Roteiros de estudo.

Uma aprendizagem baseada na superficialidade dos conceitos suprime o desenvolvimento do pensamento abstrato, impede o distanciamento do concreto que é necessário e inevitável como meio, mas não como fim em si mesmo. A escola desperdiça a oportunidade de oferecer aos alunos uma aprendizagem e um conhecimento do mundo eficaz, promotor de formação humana em um processo que caminhe para maior objetivação do mundo e de si mesmo. Promove mais uma educação para a adaptação e para o imediatismo, deixando os alunos aquém de suas possibilidades e “impedidos de esclarecimento” (no sentido usado por Adorno (1972) em suas críticas à sociedade capitalista, pela promoção de uma formação em que o conhecimento permanece exterior ao indivíduo, impedindo sua individuação e, portanto, impedindo seu esclarecimento, favorecendo um processo que ele chama de *pseudoformação*).

Um professor atento ao que seus alunos já sabem e atento ao que os alunos podem vir a saber com sua ajuda poderia organizar o conteúdo e a forma como trabalhá-lo decidindo, por exemplo, se por meio de aulas expositivas, por discussões em grupos, trabalhos individuais ou em duplas, organizando suas ações de acordo com as necessidades de sua turma. Mas este pensamento pressupõe que o professor tenha autonomia sobre seu trabalho empenhado em promover a formação de seus alunos.

A realidade da escola em questão evidencia uma proposta curricular elaborada e centralizada nas mãos de um assessor curricular sem formação específica para atuar como tal, que consegue manipular as relações de aprendizagem dos alunos a ponto de tirar do professor o domínio sobre seu trabalho. Este não planeja mais suas aulas nem as organiza na relação com seus alunos. Sua proposta curricular rejeita toda a teoria que temos sobre uma educação comprometida com a formação humana ao retirar da aprendizagem as relações sociais que são seu fundamento. Na maneira como é apresentada essa proposta não aproveita o agrupamento dos alunos, as

discussões que poderiam travar em torno de um tema do conhecimento, os trabalhos que poderiam desenvolver uns com a ajuda dos outros, nem a relação entre professor e aluno, que é também rejeitada. O docente é impedido de compreender o curso de desenvolvimento de seus alunos, pois não pode ficar atento às suas necessidades e possibilidades. Sua atenção volta-se apenas para a solução de dúvidas superficiais, sem fundamentação, relativas à resolução de tarefas dos roteiros.

Um fato interessante é que na oficina de Matemática o professor era muito mais solicitado pelos alunos do que nas demais atividades com o uso dos Roteiros. Uma possível hipótese é a de que para solucionar os exercícios os alunos deveriam recorrer a conceitos ainda não dominados, não bastando a mera cópia do livro. Assim, a professora mostrava-se necessária. Ela dava explicações individuais aos alunos e estes, ainda que poucos, resolviam os exercícios. Esse fato sinaliza que o Projeto, entre tantos aspectos positivos e interessantes, possui alguns, relacionados ao currículo, mal aproveitados.

O atendimento individual aos alunos poderia ser uma ação produtiva se não fosse a única possibilidade de relação entre professor e alunos e entre estes e o conhecimento. O idealizador dos Roteiros não conseguiu apagar a figura do mestre de Matemática, não foi capaz de “desconstruir” a disciplina pulverizando-a nos diferentes eixos temáticos, como fez com Língua Portuguesa, Geografia, Ciências e História. Ela se manteve em sua seqüência tradicional.

As disciplinas escolares são importantes instrumentos que a sociedade dispõe para a apropriação da cultura. Os conceitos científicos deveriam ser o produto do aprendizado escolar, no entanto, o único produto exigido pela escola é a resolução dos Roteiros. Os alunos não produzem mais do que isso.

Se o aprendizado pressupõe uma natureza social específica pode-se questionar o aprendizado de conceitos científicos nessa escola, uma vez que as relações específicas de conhecimento não são promovidas. Não é possível afirmar que os Roteiros de estudos consigam conduzir os alunos ao domínio de um conhecimento sistematizado. Eles são tarefas a serem cumpridas. A escola não conta com planejamento ou sistematização de conhecimento, portanto, não há possibilidade do conhecimento se adiantar ao desenvolvimento. O professor foi deposto e nada foi colocado em seu lugar.

E não se pode afirmar que devolver ao professor seu lugar seja a garantia de uma melhor formação aos alunos. Isso fica patente na oficina de Inglês, que permanece com os traços tradicionais de aprendizagem. Em realidade o foco da formação é que foi perdido. O Projeto conseguiu organizar a escola de modo bastante positivo diminuindo o número de alunos por oficina, mexendo nos espaços e no tempo escolar, mas tirou de sua centralidade o principal: os alunos e suas necessidades. Na centralidade desse Projeto está, sobretudo, o controle do comportamento dos professores para que não falem às aulas e dos alunos para que permaneçam na escola e sejam mantidos ocupados. Assim, devolver ao professor seu papel, sem ter como objetivo prioritário

os alunos e suas necessidades, de nada serve à formação.

A importância estrutural das relações sociais na formação dos jovens é revelada também nos agrupamentos humanos. Wallon (1975) entende que a convivência em grupos seja indispensável tanto para a aprendizagem social quanto para o desenvolvimento da personalidade e a consciência de si, pois exige de seus participantes dois processos complementares e antagônicos: a identificação com ele e assim, a sintonia de atividades com os objetivos do grupo, o espírito de coletividade, a introjeção de regras e, por outro lado, exige que nele seja tomado um lugar, um papel que diferencie a pessoa no grupo. Não é possível adquirir a objetivação de si e o conhecimento das próprias capacidades sem os grupos de referências. Suas exigências diminuem a subjetividade e obrigam o indivíduo a ajustar suas ações, a controlar-se, conscientizando-se de si mesmo como sujeito e como objeto. Por meio dos grupos que freqüenta a pessoa se socializa e se individualiza, aprende

a discernir as diferentes variedades de relações que a podem unir e eventualmente opô-la à sociedade. Estas têm um valor categorial em relação à sua pessoa, porque lhe permitem classificá-la segundo cada uma das suas actividades particulares. É um ordenamento íntimo da pessoa que os grupos realizam fazendo penetrar nela as diversas categorias de relações com os outros. Estas categorias são relativas simultaneamente a acção própria de cada um e ao ambiente social (Wallon, 1975, p.178).

Os alunos da 7ª série se encontram em uma fase do desenvolvimento cuja ações mais intensas pendem para as questões subjetivas de reconstrução da personalidade; eles se procuram ou se repudiam mais por afinidades do que por questões objetivas de conhecimento. No entanto, é nessa fase que sua capacidade reflexiva é extremamente produtiva por contar com maior poder de representação, interesse pelo novo e pelo desconhecido. Nesse sentido o critério para a constituição de grupos poderia ter bases intencionais ligadas à aprendizagem.

O agrupamento dos alunos é uma das peculiaridades do Projeto da escola. Nas oficinas com Roteiros de pesquisa o grupo nuclear formado por cinco alunos permanece junto, mas cada um resolve seu Roteiro sem interação com os demais. Os estudos de Vygotsky apontam os ganhos em qualidade formativa que poderiam ser oferecidos a um grupo de alunos se, orientados pelo professor, discutissem sobre um mesmo tema ou resolvessem tarefas em momentos de grupo e individualmente. A atuação do professor nesse sentido também ganharia importância se este se mantivesse atento aos grupos, intervindo quando necessário, ajudando a promover a inclusão, evitando segregações e mediando desavenças. No entanto, a justificativa para a constituição dos grupos nucleares não foi encontrada no Projeto pedagógico.

A escola parece mais tentar dissipar a formação dos grupos do que reuni-los. Em nenhuma ocasião é encontrada uma justificativa educacional para esses agrupamentos, a não ser diminuir o número de alunos por oficina. Assim, do ponto

de vista da formação dos alunos o agrupamento promovido pela escola não oferece grandes ganhos aparentes. Porém, o espírito de grupo emerge em diversas ocasiões: quando encobrem um companheiro que cabula aula ou emprestam cadernos para que a resolução dos Roteiros seja copiada, como na oficina de Escrita em que a professora era bastante exigente. Por outro lado as divergências também aparecem quando o grupo escapa do controle dos professores e se divide, cada um sentando-se à mesa com outro colega que não pertence ao seu grupo nuclear.

Pode-se inferir que é longe da sala de aula e das relações que poderiam se estabelecer em volta do conhecimento que a escola promove mais os agrupamentos. Nos subprojetos desenvolvidos fora do currículo o agrupamento dos estudantes é mais livre e são feitos em volta de um objetivo comum, assessorados por um adulto, o que é bastante salutar do ponto de vista formativo. Não se pode deixar de lado também a força dos grupos de adultos que a escola forma, seu grande diferencial, nas assembleias de pais, no Conselho de Escola, Conselho Pedagógico, e no convívio com os alunos nas diversas atividades e festas que promove. A convivência com os adultos, sem dúvida, possui um grande valor formativo a essas crianças e jovens. A sobrevivência cultural é garantida por esses relacionamentos na transmissão de valores, crenças, idéias e afetos predominantes na sociedade. Wallon chega a afirmar que a criança sente uma atração poderosa pelos adultos, que lhe dão segurança para superar suas dificuldades e lhe servem de referência importantíssima para o conhecimento de si e de seu lugar no mundo. É, sobretudo, esse fato nos leva a refletir a respeito da função social da escola.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos que confirmaram uma das hipóteses levantadas na pesquisa: a relação com o conhecimento tornou-se empobrecida uma vez que a formação intelectual deixou de ser o centro do trabalho passando a ser uma das dimensões do Projeto.

As análises apontaram indicativos conclusivos de que a busca por novas alternativas ao trabalho escolar pode muitas vezes comprometer a formação dos alunos. A perda das fronteiras e a promoção da entrada da comunidade na escola ocorrem em detrimento da sua especificidade na formação dos alunos, num processo em que o professor é considerado uma peça chave a ser demovida.

A entrada da comunidade na escola, a ajuda de pais, amigos, parceiros, voluntários, sem dúvida, é um importante passo para a conquistada democracia com vistas à melhoria da escola em diferentes aspectos. No entanto, seu papel não deve ser perdido. A escola ainda é a única instituição social pela qual todos os seres humanos devem, obrigatoriamente, passar. Seu principal papel está relacionado à formação desse ser, por meio de conhecimentos e de experiências indisponíveis na

vida cotidiana, promovidos por professores que se formaram especificamente para essa finalidade.

Inegavelmente, escolas que apresentam um trabalho diferenciado devem servir de referência na área educacional, no entanto, há que se considerar uma análise mais profunda e crítica acerca do papel que desenvolvem na formação de seus alunos. Há que se considerar se estão cumprindo, de fato, sua função na sociedade.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. 1972. Teoria de La Seudocultura. In: _____ **Filosofia y Superstición**. Madrid. Aliança Editorial, 1972.

SÃO PAULO, 2005. **Projeto Político Pedagógico** da EMPG.....(escola pesquisada).

SÃO PAULO, 2006. **Proposta de Gestão democrática**. EMPG.... (escola pesquisada).

VYGOTSKY, L.S. 1987. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes.

_____. 1989. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes.

WALLON, Henri. 1968. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70.

_____. 1969. Plano de Reforma Langevin-Wallon. In: MERANI, Alberto. **Psicologia e Pedagogia: as idéias pedagógicas de Henri Wallon**. Lisboa: Editorial Notícias, p. 175-220.

_____. 1973. **Objetivos e Métodos da Psicologia**. Lisboa: Editorial Notícias (coletânea), p. 131-140.

_____. 1975. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa (coletânea), p. 53-74.

_____. 1979. **Do ato ao Pensamento**. Lisboa: Moraes.

_____. 1986. O papel do outro na consciência do eu. In: WEREBE,

M. J. e NADEL-BRULFERT, J. (orgs). **Henri Wallon**. São Paulo: Ática. P.158-167.

INFÂNCIA E DESCOLONIZAÇÃO: EMANCIPAÇÃO COMO ENCONTRO OU ROMPIMENTO ENTRE ADULTOS E CRIANÇAS?

Antonio Gonçalves Ferreira Junior

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Psicologia, Núcleo interdisciplinar de pesquisa e intercâmbio para a infância e adolescência contemporânea (NIPIAC).

Rio de Janeiro, RJ.

RESUMO: Esse trabalho apresentará a ideia de que o conceito de emancipação encontra-se vinculado à determinada interação entre o mundo adulto e da infância. Discutiremos sobre a noção de emancipação enquanto encontro ou ruptura na lógica entre o mundo dos adultos e o mundo das crianças. De um lado temos uma colonização da infância em que a infância é vista como um momento do desenvolvimento individual ou cultural à ser superado. Do outro lado, ela se apresenta como protótipo do modelo de vir-a-ser da civilização. O conceito de narcisismo primário nas psicanálises de Freud e Winnicott serão o contraponto ideal para o desenvolvimento de nossas reflexões. Por fim, utilizamos o conto tupi-guarani do Jabuti para desvendar novas possibilidades para o sentido de emancipação.

PALAVRAS-CHAVE: Infância, Psicanálise, Descolonização, Emancipação.

O que é emancipação? Antes de consultar o dicionário já pensamos na capacidade de

desligar-se, de romper ou de despertar para a autonomia. De fato ela significa “tornar-se independente, libertar-se, eximir-se do pátrio poder”(HOLLANDA, 1994.p.259).

Então emancipar-se significa romper com algo pré-estabelecido. Talvez essa definição traga um certo ressentimento, um rancor por uma submissão vinculada ao pátrio poder. Quem sabe também aponta para o caminho de deixar uma suposta passividade de lado, deixar de ser o que se era para tornar-se uma nova coisa. Isso tudo lembra rompimento, quebra, trauma. Essa emancipação traumática depende da vergonha de se sentir dependente de quem é o algoz da submissão. Ela é traumática porque é difícil pensar em alguém que queira esse tipo de emancipação quando se está amando, quando se encontra uma boa amizade, quando o aconchego das relações humanas funciona a todo vapor. Ninguém quer quebrar ou romper nada quando existe reciprocidade. Mas a emancipação não deixa de existir nessa reciprocidade, porque também se pode alcançar a liberdade e a independência com a ajuda do outro.

Então por que tamanha diferença nestas duas possibilidades para a emancipação como rompimento ou encontro?

Uma possibilidade para se entender essa

divergência encontra-se nas idéias de colonialidade e descolonização da infância. A colonização diz respeito ao controle econômico de um povo sobre outro. Já a colonialidade transcende essa objetividade representando a perpetuação de uma lógica de dominação epistemológica e cultural que perversamente distorce muitas equações simbólicas. A colonização pode acabar com a independência objetiva dos países e sujeitos, mas a colonialidade pode se perpetuar simbolicamente sem ela. O motivo dessa dominação é a busca de colocar a razão sobre o afeto, o masculino sobre o feminino, o adulto sobre a criança. Tudo para manter um o poder do colonizador sobre o colonizado.

A colonização da infância é peça-chave nessa colonialidade. Ela foi violentamente marcada como o que é passivo, imaturo, pré-histórico. Muitas vezes ela foi utilizada ideologicamente como modelo para o projeto teleológico de vir-a-ser da humanidade. Aqui entra a idéia de emancipação (TORRES, s/d). Os povos supostamente evoluídos e emancipados eram tidos como a adultecência da humanidade enquanto os povos atrasados e subalternos sua infância. Aqui o conceito de infância foi utilizado como uma estrutura de poder que justificava o domínio dos colonizadores sobre os colonizados. Essa lógica se perpetuou ao longo do desenvolvimento de quase toda filosofia. Num discurso de completa negação das potencialidades da infância, o filósofo Theodor Adorno -lembrando Kant- diz que alcança o esclarecimento quem abandona a minoridade e encontra a maioria de pensamento (ADORNO, 2015).

A palavra emancipação ficou famosa nos tempos de Iluminismo e remete ao latim *ex-mano-capere* significando “tirar a mão que segura ou prende”. Naqueles tempos era necessário se revoltar contra a “mão que prende”. Porque a lógica que estava nos bastidores dessas idéias existia os desejos de uma burguesia querendo solidificar uma nova forma de dominação do mundo e da vida. Mas livrar-se da “mão que prende” não significa que essas mãos depois de livres se tornariam “mãos que cooperam”, “mãos que libertam”. Pelo contrário, o movimento filosófico que sustenta o iluminismo e as noções de emancipação da modernidade fortalecem e foram fortalecidos pela subordinação do novo mundo pela colonialidade. Nesse movimento um “eu conquistador” anulou qualquer subjetividade que não fosse similar ao do velho mundo (TORRES, s/d). Resultado, todas as outras civilizações diferentes da europeia foram desprezadas como pré-históricas ou infantis.

Friedrich Hegel foi um grande expoente no estudo da dinâmica da emancipação. O autor desenvolveu a famosa compreensão da dialética do senhor e do escravo (HEGEL, 1999a). Nela o escravo encontraria uma capacidade de superação de sua dominação no momento em que toma consciência dos determinantes históricos-subjetivo-sociais para romper com o antigo estado de coisas. Nessa dialética a analogia cai novamente sobre as crianças e os povos originários (chamados de primitivos) como modelo do que precisa ser superado pela autonomia e liberdade do sujeito adulto e civilizado (HEGEL, 1999b). Assim, mais uma vez a infância é o representante imediato do que é pré-histórico e dominado.

Sigmund Freud foi um grande pensador e fundador da psicanálise. Ninguém como ele conseguiu sistematizar a importância da infância para a vida individual e coletiva. Seguindo o modelo dos iluministas, Freud continuou a jornada sobre a relevância da infância. Ele mostrou como negligenciar a infância e o infantil é um péssimo sinal de incongruência com consequências desastrosas para a saúde mental e cultural (FREUD, 1996/1908). E mais ainda, nos fala de um infantil que nunca nos abandona, que precisa ser pensado, repetido e elaborado constantemente (FREUD, 1996/1909). Mas infelizmente, por ser uma figura de seu tempo, ainda manteve uma lógica de colonialidade, quando diz que esse infantil precisa dar espaço para novas formas de pensamento e interação. Segundo ele, a natureza anticivilizatória na qual a criança está mergulhada - narcisismo primário - precisa do “pátrio” para almejar seguir nos passos da civilização (FREUD, 1996/1913).

Mas seriam essas as únicas possibilidades epistemológicas e subjetivas para a infância?

A guatemalteca Rigoberta Menchu mostra uma nova possibilidade para o lugar da infância. A autora conta suas experiências subjetivas e filosóficas enquanto sujeito pertencente à uma comunidade ameríndica. Em seus relatos ela conta como a criança é considerada como pertencente ao grupo e a comunidade desde o momento em que está em gestação. Desde os primeiros dias de vida no útero de mãe, a criança já começa a receber ensinamentos sobre suas atividades na comunidade e seu papel social junto aos demais (MENCHU, 1985). Assim, a infância nada tem de passiva ou dominada.

Na mesma linha de Rigoberta, o psicanalista Donald Winnicott propõe uma nova questão intergeracional entre vida adulta e da infância. Ele não abandona a preocupação psicanalítica com a relevância dessa como Freud. Muito menos deixa de valorizar a importância do “pátrio”. Mas não confere a ele lugar de único organizador psíquico possível. Ao fazer isso Winnicott valoriza as potencialidades da infância e do infantil, organizando uma revolução na lógica dominante entre razão-afeto, masculino-feminino, adulto-criança na psicanálise (ARMONY, 2013). Winnicott rompe com a colonialidade entre adultos e crianças. Para ele a infância-infantil não é algo a ser elaborado ou integrado, mas é protótipo da capacidade de viver a vida adulta e a vida social (WINNICOTT, 1985/1971a). Ao contrário de Freud ele pensa num narcisismo primário da mutualidade, não da exclusão (WINNICOTT, 1983/1963). Isso não acontece sem uma modificação epistemológica da competição para a cooperação, da culpa para o concernimento (COSTA, 2007). Eu faria uma paródia de Kant e Adorno, dizendo que o esclarecimento seria desidealizarmos a maioridade e reencontrarmos a capacidade infantil de criar. Emancipado seria quem mantém a potencialidade infantil de brincar com as verdades, e com isso abre brechas para criar novos futuros.

Mas seria possível uma emancipação que não esteja pautada numa visão de dominação? Como nos propõe Winnicott?

Nós brasileiros colonizados temos em nosso panteão de contos tupi-guarani um

perfeito modelo dessa possibilidade (HARTMANN, 1988). Nós temos um animal que é representante máximo do herói, do aventureiro, do astuto. E ele não é um jacaré ou qualquer coisa de fático ou dominador. Nosso herói é um Jabuti. Com sua lentidão e falta de garras letais. Para desespero de muitos, ele seria o prato perfeito para provar a inferioridade do colonizado. Mas os “contos do Jabuti” nos oferecem uma interessante prova do contrário.

Num de seus episódios o Jabuti encontra com uma raposa na beira do Rio. Ela pergunta para onde o Jabuti está indo. Ele responde que acabou de matar uma capivara e irá chamar os amigos para fazer um banquete. A raposa decide tirar uma onda com aquele jabuti mentiroso e logo depois devorá-lo. Afinal, como pode um Jabuti matar uma anta?

A raposa diz: _se você conseguiu matar uma Anta, não vai ter dificuldade em ganhar de mim em uma corrida. O que você acha?

O Jabuti, percebendo as segundas intenções da raposa, aceita o desafio. Mas diz que a corrida precisa acontecer no outro dia porque ele está muito cansado. O jabuti volta para casa e explica aos amigos sobre a corrida e diz que todos unidos poderão ganhar da raposa na corrida. Isso acontecerá porque todos os jabutis são iguais. Assim ao se espalharem pela floresta, simulando uma corrida e um deslocamento em linha reta, a raposa não conseguirá distinguir cada um deles, imaginando que trata-se sempre do mesmo. E assim aconteceu. Quando foi dada a largada a raposa saiu logo na frente tirando sarro do lento e arrogante Jabuti. Quando gritou pelo verdinho, imaginando que o ouviria muito atrás. Se espantou ao ouvir a voz dele vindo de longe na sua frente. Ela correu para ultrapassá-lo. Gritou novamente pelo Jabuti e mais uma vez ele respondeu bem a sua frente. A raposa correndo mais rápido e cheia de dúvidas ultrapassou o Jabuti e ao gritar pelo cascudo ficou transtornada ao vê-lo na sua frente mais uma vez. Resultado: bateu com a cara na árvore e morreu.

O conto do jabuti é um elogio à potência da passividade, à inteligência do afeto, à fortaleza da lentidão, à força da cooperação e mutualidade, a seriedade da brincadeira. Observa-se uma lógica de emancipação bem humorada e inesperada... de quem fora erroneamente enxergado como condenado –Dammés- porque teve sua subjetividade negada e suas potencialidades deturpadas (TORRES, s/d). A infância é esse jabuti.

Tanto nesse conto tupi como na psicanálise de Winnicott a emancipação é fruto do encontro não de um rompimento. A liberdade não se constrói sobre o outro, mas com o outro. A igualdade não é conquistada, mas descoberta (WINNICOTT, 1985/1971b). A novidade para tudo isso é uma visão mais cooperativa e menos dominadora sobre entre o mundo adulto e da infância. Ela deixa de ser o que precisa ser superado pela vida adulta para tornar-se o protótipo do que precisa ser mantido. Assim, a noção de emancipação translada do rompimento para a cooperação entre o mundo adulto e da infância.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T; HORKHEIMER, M. **O conceito de esclarecimento**. In: A dialética do esclarecimento. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.
- ARMONY, N. **O homem transicional: Para além do neurótico e do borderline**. São Paulo: Zargoni editora, 2013.
- COSTA, J. **O risco de cada um e outros ensaios de psicanálise e cultura**. Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2007.
- HARTMANN, F. Os contos amazônicos da tartaruga. São Paulo: Editora Perspectiva, 1988.
- HEGEL, F. **Fenomenologia do espírito**. In: Coleção os pensadores. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999a.
- HEGEL, F. **Conceito da história da filosofia**. In: Coleção os pensadores. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999b.
- HOLLANDA, A. **Mini dicionário da língua portuguesa**. Curitiba: Posigraf, 2004.
- FREUD, S. **Moral sexual civilizada e doença nervosa moderna**. In: Delírios e Sonhos na Gradiva de Jensen. Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Volume IX. Rio de Janeiro: Imago, 1996. Originalmente publicada em 1908.
- FREUD, S. **Notas sobre um caso de neurose obsessiva**. In: Análise de uma fobia de um menino de cinco anos. Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Volume X. Rio de Janeiro: Imago, 1996. Originalmente publicada em 1909.
- FREUD, S. **Totem e tabu**. In: Totem e Tabu e outros trabalhos. Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Volume XIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996. Originalmente publicada em 1913.
- MENCHU, R. **Me llamo Rigoberta menchu y assi nacio la conciencia**. Buenos Aires: Siglo XXI editores, 1985.
- NANDY, A. **Reconstruindo a infância: Uma crítica à ideologia da idade adulta**. Organizadora: Lucia Rabello de Castro. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015.
- MALDONADO-TORREZ, N. **Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto**. In: CASTRO-GOMEZ, S; GROSGOQUEL, R. El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica mas allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Edit, 2007.
- WINNICOTT, D. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1985. Originalmente publicado em 1971a.
- WINNICOTT, D. **Sobre o desenvolvimento da capacidade de se preocupar**. In: **O ambiente e os processos de maturação**. Porto Alegre: Artmed, 1983. Originalmente publicado em 1963.
- WINNICOTT, D. **Inter-relacionar-se independentemente do impulso instintual e em função de identificações cruzadas**. In: O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1985. Originalmente publicado em 1971b.

PEDAGOGIA DE PROJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CEMEI VISCONDE DE ITABORAÍ

Alexandra de Souza Silva dos Santos

le_kasss@hotmail.com

CEMEI Visconde de Itaboraí

Simone de Oliveira da Silva Santos

siolisantos15@gmail.com

FACNEC- Faculdade Cenecista de Itaboraí

RESUMO: O presente estudo tem como objetivo analisar as diversas possibilidades que a Pedagogia de Projetos propicia à prática pedagógica na Educação Infantil e a importância da presença da professora pesquisadora neste processo, tendo grande significado para que a criança internalize o mundo em que se encontra. Para isso realizou-se um estudo de caso no CEMEI Visconde de Itaboraí no Município de Itaboraí. A abordagem foi qualitativa por meio de uma pesquisa-ação, com base na bibliografia de acesso de Lev Vigotski (2007), Hernández e Ventura (1998), Freire (2007), Corsino (2006), Gandini (2016) e outros que reiteram o mesmo pensar. Como instrumento foram analisados e apresentados os projetos de trabalho elaborados ao longo de um ano letivo: fotos, diário de bordo e as atividades pedagógicas cotidianas realizadas em sala de aula que foram construídas a partir desses projetos. Enquanto resultados pôde-se observar a maior percepção crítica sobre a prática pedagógica, conferindo

um novo olhar sobre o cotidiano de trabalho, de modo a contribuir para uma ressignificação do fazer docente.

PALAVRAS-CHAVE: Professora Pesquisadora; Pedagogia de Projetos; Educação Infantil.

ABSTRACT: This study aims to analyze the various possibilities that the Project Pedagogy provides the pedagogical practice in early childhood education and the importance of the presence of the teacher researcher in this process, having great significance for the child to internalize the world we are in. For this, a case study was carried out in the CEMEI Visconde de Itaboraí in the Municipality of Itaboraí. The approach was qualitative through an action research, based on the bibliography of access Lev Vigotski (2007), Hernández and Ventura (1998), Freire (2007), Corsino (2006), Gandini (2016) and others that reiterate The same thinking. As a tool, elaborated projects have been analyzed and presented over a school year time: pictures, journals, as well as pedagogic activities carried out on a daily basis in the classroom were developed through these projects. As a result, it could be observed a greater critical perception about the pedagogical practice, giving a new look on the daily work, in order to contribute to a re-signification of the teacher making.

KEYWORDS: Researcher Professor, Project

1 | INTRODUÇÃO

A criança é um ser criativo e imaginativo, um ser construtor de culturas que produz conhecimento. É com esta afirmativa que procuramos desenvolver o presente trabalho: mostrar que, a partir dos interesses das crianças, é possível desenvolver atividades que contemplem os objetivos presentes no projeto de trabalho, bem como, responder aos anseios desses alunos. Dessa forma, os alunos tornam-se protagonistas desse processo de aprendizagem.

A Pedagogia de Projetos permite romper fronteiras, potencializando a aprendizagem de conhecimentos que permeiam o dia a dia da criança dentro e fora do espaço escolar. Não obstante, contempla também as diferentes áreas do conhecimento de forma mais significativa.

Autores como Malaguzzi (apud Gandini 2016) e Vigotski (2009) trazem concepções sobre o processo de criação e imaginação na infância como um elemento capaz de permitir que a criança experimente, internalize e, assim, crie e recrie, usando a imaginação como grandes possibilidades criadoras. Os referidos pesquisadores destacam a grande importância do educador como mediador desse processo, uma vez que os docentes repensam suas práticas pedagógicas e quebram paradigmas, incentivando a formação de uma postura pesquisadora pelo aluno.

A Educação Infantil deve promover aproximações entre os conhecimentos escolares e aqueles que a criança traz de casa, levando sempre em conta o saber fazer, no qual ela seja capaz de estabelecer significados para que a construção do conhecimento ocorra de forma lúdica e prazerosa. De certa forma, também procura repensar o papel da escola e do educador enquanto articuladores desses conhecimentos.

Este trabalho foi desenvolvido por meio do estudo de caso, no Centro Municipal de Educação Infantil Visconde de Itaboraí, situado neste município. Utilizou-se como coleta de dados a análise documental, a entrevista, a conversa e a fotografia. As informações obtidas por meio da pesquisa de campo foram analisadas à luz da Teoria de Aprendizagem segundo Lev Vigotski.

Destarte, a relevância desta pesquisa é mostrar como é possível ultrapassar os muros invisíveis da transmissão do conhecimento, potencializando ao máximo o processo criativo da criança, de forma lúdica, prazerosa e repleta de significados valorizando suas próprias experiências através do trabalho realizado com a pedagogia de projetos e tornando-as protagonistas de suas histórias através da mediação da professora-pesquisadora.

2 | MOMENTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu que a Educação Infantil é dever do Estado e direito da criança. Logo, o atendimento às crianças em creches e pré-escolas vem passando por um processo de revisão. Para tanto, garantirá a continuidade do processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento das crianças, bem como não deverá ter caráter preparatório e nem de aprovação para o Ensino Fundamental.

Desde a homologação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996), a Educação Infantil passou a fazer parte da primeira etapa da Educação Básica. Este segmento antes tinha uma proposta unicamente assistencialista, uma vez que visava atender as demandas das mães operárias e, pós LDB, tornou-se mais educacional, uma vez que aliada ao cuidar visava o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos idade. A Educação Infantil apresenta uma nova classificação: creche zero até três anos; pré-escola de quatro a cinco anos de idade.

A Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013 trouxe a obrigatoriedade de matricular crianças de quatro anos na Educação Infantil, como parte da Educação Básica obrigatória e gratuita. Essa modalidade de ensino tem carga horária mínima anual de 800 horas, distribuída por no mínimo 200 dias letivos e outras exigências, como o registro de faltas e a expedição de documentos que atestem o desenvolvimento da criança.

Com as Diretrizes Curriculares Nacionais para à Educação Infantil, as instituições de Educação Infantil precisaram se adequar ao texto legal, de forma a compreender que independente da posição que ocupam dentro do espaço escolar, todos são educadores. Aliado ao cuidar, a Educação Infantil passou a atender a criança de forma global. Ela agora tem voz e vez e é respeitada como um ser em sua totalidade.

A Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil traz o conceito de criança como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p.12).

Esta definição de criança nos faz entendê-la como um ser pleno, capaz de interagir com o meio social e construir um caminho para o seu desenvolvimento eliminando a dicotomia entre ensino e aprendizagem, entre educar e cuidar. Isso oportuniza a criança avaliar o que já sabe o que aprendeu e o que ainda quer aprender.

Embora as instituições de Educação Infantil sejam entendidas como espaços educativos, elas precisam evitar seguir um modelo de escolarização precoce voltado para conteúdos fragmentados e sem significado para o educando. Tampouco ser entendida como preparação para o primeiro ano do Ensino Fundamental, valorizando apenas o processo de aquisição de leitura, escrita e a matemática, em detrimento

de todas as outras linguagens infantis, como uma obrigatoriedade desta etapa da Educação Básica.

O processo ensino e aprendizagem na Educação Infantil deve ser entendido como algo que se completa na figura da criança, tendo o professor como mediador desse processo. O professor precisa ter uma escuta sensível, um olhar sempre atento às particularidades de cada um e do grupo como um todo. Mas isto demanda tempo, comprometimento e estar aberto às mudanças em seu modo de pensar e agir em relação a sua prática pedagógica.

3 | REFERENCIAL CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PERSPECTIVA DOCUMENTAL PARA O ENSINO

Em 1998 o Ministério da Educação lançou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil com o intuito de estabelecer parâmetros e referências para a Educação Infantil no Brasil. Esse documento trouxe um novo pensar para o currículo e as práticas pedagógicas, levando em consideração todas as áreas do conhecimento como importantes para o desenvolvimento das crianças.

O Referencial Curricular Nacional é uma sugestão de ação dentro da Educação Infantil, de forma a exemplificar as práticas pedagógicas que se aproximam de todos os direcionamentos legais da Educação Infantil. Essas práticas pedagógicas devem promover uma aprendizagem mais significativa e de qualidade, de forma que propicie o desenvolvimento pleno dos educandos, bem como contemple a ideia da criança como um ser social, psicológico e histórico. Vale ressaltar a importância de não se separar o cuidar desse processo, lembrando que este perpassa o cuidado físico e compreende a necessidade de desenvolvimento da criança como ser humano, tendo a dimensão afetiva como grande aliada.

As propostas apresentadas neste documento são flexíveis e não obrigatórias e, portanto, podem auxiliar na construção dos currículos, respeitando é claro, as particularidades de cada público. Decerto, visam à melhoria de qualidade da educação infantil como um todo. Tais propostas foram divididas por áreas de conhecimento com o objetivo de tornar visível a prática educativa, relacionando objetivos gerais e específicos, conteúdos e orientações didáticas, conforme o previsto no documento em questão. Foram divididas em alguns eixos: Linguagem oral e escrita, Matemática, Natureza e sociedade, Identidade e autonomia, Movimento, Artes visuais e Música.

3.1 A reorientação curricular no município de Itaboraí

A Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Itaboraí realizou uma reorientação curricular, baseada no Referencial Curricular de Educação Infantil, com o intuito de nortear o trabalho realizado nas Creches e CEMEI's do município. Para tanto,

articulou as propostas de trabalho, bem como buscou respeitar as singularidades das crianças e do grupo que compõe este espaço escolar, tornando-se uma referência no trabalho com projetos. Estes devem contemplar tanto aos interesses e anseios dos alunos, quanto à necessidade da escola ou da comunidade local, contribuindo para a construção de um currículo real.

A utilização desse documento de forma viva e intensa nas propostas elaboradas pelos profissionais da referida rede, em sala de aula, vem valorizando a participação dos alunos no processo de ensino/aprendizagem. Esse documento foi organizado por eixos, expectativas de aprendizagem e orientações metodológicas, de forma a reiterar o que a criança já sabe. De certa forma, também tem interesse de saber oportunizando uma prática e uma aprendizagem mais significativa. Esses eixos foram organizados da seguinte forma: linguagens (oral e escrita, artística, musical e corporal), linguagem matemática e meio ambiente, tendo as brincadeiras e as interações como norteadoras das práticas pedagógicas. Nesta direção, a Pedagogia de Projetos pode ser entendida como uma metodologia capaz de atender as demandas das crianças, vinculadas às propostas de cada instituição.

4 | PEDAGOGIA DE PROJETOS: UMA METODOLOGIA EM AÇÃO

A organização do currículo através de projetos visa uma formação global dos alunos, nos quais terão total participação na construção deste currículo, podendo intervir nas propostas a todo o momento. Assim, as crianças trazem para o espaço educativo algo enriquecedor para o trabalho, sob a mediação e participação do professor.

Os projetos de trabalho constituem um planejamento de ensino e aprendizagem vinculado a uma concepção da escolaridade em que se dá importância não só à aquisição de estratégias cognitivas de ordem superior, mas também ao papel do estudante como responsável por sua própria aprendizagem. Significa enfrentar o planejamento e a solução de problemas reais e oferecer a possibilidade de investigar um tema partindo de um enfoque relacional que vincula idéias-chave e metodologias de diferentes disciplinas. (HERNANDEZ, 1998, p. 88-9).

O projeto pode nascer de uma situação-problema, de um desejo do grupo ou da necessidade da escola ou da comunidade local. As crianças devem participar ativamente da construção desse processo, dando a elas mais responsabilidades e autonomia, extinguindo a ideia de que só a escola e o professor são detentores de todo saber. Conforme Hernandez e Ventura, 1998, p. 61),

A função do projeto é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: 1) o tratamento da informação, e 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio.

Diante destes objetivos da Pedagogia de Projeto e da amplitude de possibilidades que ela pode ofertar para a elaboração dos projetos das escolas da rede municipal, no município onde a pesquisa foi realizada, é proposta uma temática anual, podendo ou não ser seguida à risca pelas escolas. Essa temática geral objetiva auxiliar nos direcionamentos que as escolas podem seguir na elaboração de seus projetos particulares, sem deixar de dialogar com os eixos previstos para a Educação Infantil no Referencial Curricular para Educação Infantil. Desse modo, é construída

[...] a ideia de um processo dinâmico, um processo que envolve a incerteza e a chance que sempre surgem nas relações com os outros. O trabalho de projetos cresce em muitas direções, sem progressão predefinida, sem desfechos decididos antes de a jornada começar (RINALDI, 2006, p. 19, *apud* EDWARDS, 2016, p.163).

Para que este movimento ocorra de modo mais significativo, é necessária a presença de uma professora-pesquisadora que trabalhe como mediadora deste processo dando voz e vez à criança. A aprendizagem demanda comprometimento por parte de todos os atores envolvidos neste processo.

5 | PROFESSORA-PESQUISADORA: A PESQUISA COMO FACILITADORA DO PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM

Entendem-se os professores como peças importantes no processo de ensino e aprendizagem de cada aluno. Torna-se necessário, portanto, uma busca incessante de novos conhecimentos para o aperfeiçoamento, a fim de propiciar maiores possibilidades de aprendizados aos alunos.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2007, p. 29).

Reiterando esta afirmativa, pode-se pensar que os professores são aqueles que necessitam observar e ouvir as crianças de forma a possibilitar novas experiências baseadas nos interesses de cada uma delas. Estas experiências devem ser pensadas a partir de uma prática reflexiva por meio da pesquisa.

Neste processo de pesquisa, o professor também se coloca na função daquele que aprende ao ensinar, reorientando e dando novos significados à sua prática pedagógica. Assim, a professora pesquisadora é, constantemente, um profissional em formação que deve refletir a sua prática e construir seus projetos de trabalho, baseados nessa inter-relação professor e aluno.

Hernández (1998) contribui com a compreensão da Pedagogia de Projetos, sinalizando-a como uma facilitadora na criação de estratégias para a organização da construção dos conhecimentos. O trabalho com a Pedagogia de Projetos é construído a partir dos interesses dos atores envolvidos no processo. Assim, o Projeto “França, aí vamos nós!” foi desenvolvido a partir do somatório destas perspectivas e será analisado a seguir.

6 I “FRANÇA, AÍ VAMOS NÓS!”

O CEMEI Visconde de Itaboraí, instituição da qual faço parte, tem como proposta de trabalho a Pedagogia de projetos. No ano de 2014 foi desenvolvido o projeto “Quem vem de longe aprende a te amar, quem nasce aqui é a tua raiz”. Os projetos normalmente ocorrem dentro de um período de um ano, dividindo-se em bimestres (quatro etapas). No entanto, este foi organizado por semestre, diferentemente dos anos anteriores, passando a ter apenas duas etapas, devido ao evento da Copa do Mundo que aconteceu em nosso país. A primeira etapa intitulou-se: “A história de nossa gente: Quem somos? De onde viemos? Onde estamos? E para onde vamos?”

A partir da pergunta norteadora “E para onde vamos?”, dei início a uma roda de conversa explorando o assunto Copa do mundo. Aproveitei para elencar os nomes de alguns países que iriam participar deste evento, o que nos levou a sonhar com outros lugares e outras culturas.

A motivação para trabalhar o tema França aconteceu devido à fala de dois alunos que mostraram alguns conhecimentos prévios sobre esse país, o que desencadeou o interesse de todo grupo. Quando mencionei o nome do país França, a Eloíse falou: “- É lá que tem aquela Torre bem alta. Ela é muito grande e bonita, eu já vi.”. E o aluno João Vítor completou: “- Lá tem a Torre Eiffel e meu tio tem uma foto pertinho dela.”

Neste primeiro momento, incentivei o aluno João Vítor a trazer a foto para partilhar com os colegas, que disse de imediato: “-Tá bom, quando eu chegar lá em casa vou pedir para a minha mãe ligar para ele e pedir.” Para Sampaio, 1997, p. 36), “A criança avança na construção e apropriação de novos conhecimentos a partir da troca, da relação e da interação com o outro”. Essa afirmação em concordância com as colocações dos alunos foram reforçando o interesse para conhecer um pouco mais sobre esse país e trouxe muita autonomia ao grupo. E foi assim que “França, aí vamos nós!” começou.

Hernández e Ventura (1998, p. 31) corroboram com este pensar dizendo que “O aluno aprende (melhor) quando torna significativa a informação ou os conhecimentos que se apresentam na sala de aula”. Isto pode ser ratificado com a utilização da Pedagogia de Projeto, uma vez este movimento possibilita que algo aconteça, tal como foi realizado no Projeto “França, aí vamos nós!”.

Para poder situar as crianças em relação ao país, levei para sala de aula o globo

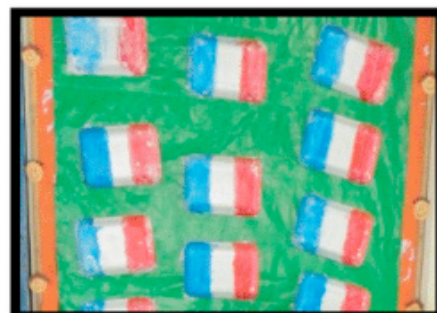
terrestre e alguns vídeos que traziam curiosidades sobre a França, como, por exemplo: a culinária, o mapa, o clima, o vestuário, a bandeira, dentre outras coisas.



As crianças assistiram ao desenho animado chamado *Madeleine visita a Torre Eiffel*, no qual diversos monumentos históricos foram mostrados, servindo como facilitador para o meu trabalho.



Construíram a bandeira da França com bandeja de isopor e cola colorida, a fim de concretizar o que haviam visto nos vídeos montados por mim. Também foi possível apreciar o famoso museu Louvre, através de um filme em 3D baixado da internet. Este momento trouxe muita alegria ao grupo, pois os alunos se sentiram realmente visitando este museu.



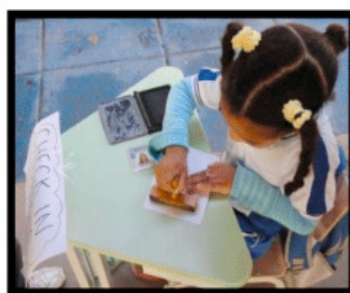
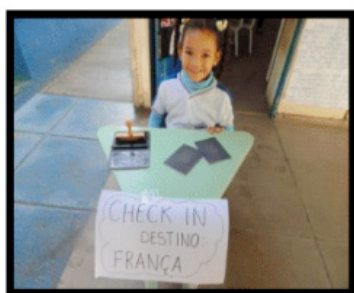
Eles aprenderam que em diferentes países do mundo a língua falada não é a mesma. Puderam ouvir músicas cantadas em francês e, com isso, se apropriaram de algumas palavras. Confeccionaram um passaporte e aprenderam a importância desse documento. Uma aluna deu a ideia de viajarem de “mentirinha” para a França, o que logo foi abraçado por mim e por todos os outros alunos. De acordo com Edwards (2016, p. 155),

As crianças são protagonistas na sociedade, tendo o direito de serem ouvidas e de participarem, de fazerem parte do grupo e realizarem ações junto dos outros com base em suas próprias experiências e em seu próprio nível de consciência.



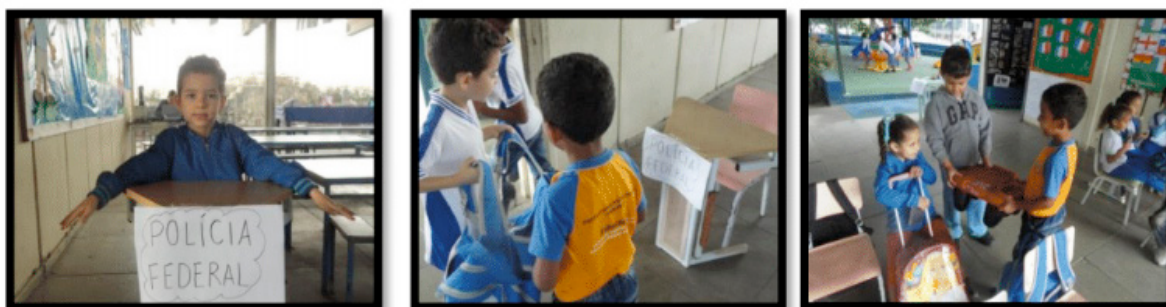
Iniciei esta viagem explicando como funcionava um aeroporto e todas as etapas necessárias para o embarque em um avião. Aprenderam como era o avião por dentro e a necessidade da existência de uma tripulação para a viagem acontecer. Os alunos organizaram sozinhos, no pátio, o local de embarque e o avião, utilizando as cadeiras da sala de aula. Segundo Corsino (2006, p. 7-8),

[...] A brincadeira é também uma forma particular de comunicação, de prazer, de recreação, espaço onde as crianças podem agir por conta própria, tomar decisões, transgredir, dar novo sentido às coisas. As brincadeiras espontâneas – “faz-de-conta” – são orientadas por regras que vão sendo estabelecidas e negociadas enquanto se brinca, seguindo o rumo da fantasia, pois para exercer um determinado papel social é necessário que a criança aja de acordo com o que se espera do exercício daquele papel. Desta forma, faz uso de regras sociais, assumindo discursos e posturas.



Eles fizeram o *check in*, carimbaram os passaportes, passaram pela Polícia Federal; foram pilotos, copilotos e comissários de bordo, tendo sido uma experiência

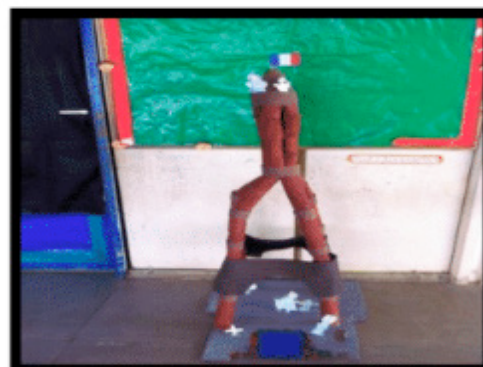
inigualável para as crianças e para mim. Neste momento, percebi nas ações dos alunos a alegria e o prazer em realizar cada proposta.



De acordo com Freire (2007) ensinar exige alegria e uma cumplicidade entre professor e aluno para que juntos construam seus conhecimentos. Assim, o professor como mediador da construção do conhecimento é capaz de oferecer significantes para que as crianças possam potencializar seus significados e aprender de forma mais prazerosa e repleta de ludicidade. Vigotski (2009, p. 25) ressalta ainda que

[...] a imaginação adquire uma função muito importante no comportamento e do desenvolvimento humano. Ela transforma-se em meio de ampliação da experiência de um indivíduo porque, tendo por base a narração ou descrição de outrem, ele pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua experiência pessoal.

Os alunos também puderam ver a réplica da Torre Eiffel que levei para a sala.



A partir da observação deste objeto, sendo construída uma torre com rolinhos de papel higiênico pintados por eles. Além disso, tiveram contato com o escritor francês Exupéry, com os pintores Monet e Renoir, como também realizaram a releitura de algumas obras destes pintores. Tais atividades estão em consonância com o prescrito no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, pois

O desenvolvimento da imaginação criadora, da expressão, da sensibilidade e das capacidades estéticas das crianças poderão ocorrer no fazer artístico, assim como no contato com a produção de arte presente nos museus, igrejas, livros, reproduções, revistas, gibis, vídeos, CD-ROM, ateliês de artistas e artesãos

regionais, feira de objetos, espaços urbanos, etc. O desenvolvimento da capacidade artística e criativa deve estar apoiado, também, na prática reflexiva das crianças ao aprender, que articula a ação, a percepção, a sensibilidade, a cognição e a imaginação (RCNEI, 1998, p. 89).



Contemplando o trabalho com a linguagem oral e escrita, foram construídos textos coletivos e individuais acerca do aprendizado e da cultura do país apresentado, a França, nos quais busquei sempre respeitar a linguagem dos alunos.

A cada roda de conversa iam surgindo novas ideias. O aluno João Vítor falou que seu tio morou na França e que sua tia era francesa. O interesse por conhecer ainda mais sobre esse país foi unânime. Diante disso, resolvemos convidar os tios desse aluno para partilhar conosco um pouco dos seus conhecimentos.

Tudo foi idealizado com a colaboração dos alunos, desde o texto do convite aos enfeites da festa. Contamos também com a contribuição de todos os pais dos alunos que acreditaram na proposta para compor uma mesa para receber os convidados.

Edwards (2016,) ratifica a importância de se ouvir as crianças para que juntos possam construir conhecimento. Para o referido autor

“Escutar” significa estar plenamente atento às crianças e, ao mesmo tempo, assumir a responsabilidade por registrar e documentar o que é observado e usar isso como base para a tomada de decisões compartilhada com crianças e pais. “Escutar” significa buscar seguir e entrar na aprendizagem enquanto ela ocorre. (*ibidem*, p. 156)



Neste dia de muitas trocas e aprendizados, os alunos, bem como os convidados, puderam se deliciar com *macarons*, *croassaint* e outras delícias da culinária francesa. Em seguida, receberam como lembrança deste momento uma miniatura da Torre *Eiffel* e cartões postais de pontos turísticos deste país.

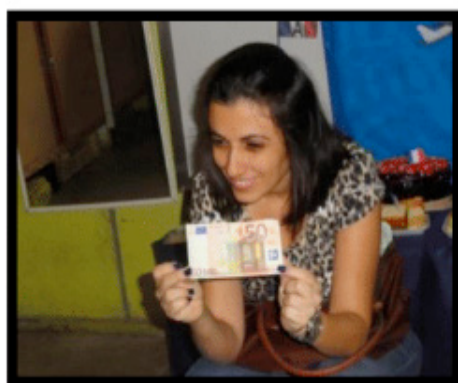
De acordo com os três princípios de Loris Malaguzzi (*apud* Gandini, 2016) em sua “Pedagogia da Escuta”, as crianças são atores que participam ativamente do processo de ensino/aprendizagem. Partilham saberes, exploram o criar e o imaginar através das múltiplas linguagens que cada uma delas têm. O conhecimento não é fragmentado. Professor e aluno formam uma parceria em prol de um objetivo comum: a aprendizagem.

Rinaldi (2016, p. 240) ressalta “As crianças também são mais capazes de desenvolver teorias como explicações satisfatórias que podem ser compartilhadas com os outros pontos de vista”. *Ele* acredita na “Pedagogia da escuta”, ou seja, em uma educação pautada através de projetos nos quais os educandos têm voz e vez.

Em qualquer contexto, as crianças não esperam para fazer perguntas e formarem estratégias de pensamento, princípios ou sentimentos. A qualquer momento, em algum lugar, as crianças assumem um papel ativo na construção e na aquisição de aprendizagem e de compreensão (GANDINI, 2016, p.60).

A criança sendo estimulada é capaz de criar, questionar e levantar hipóteses. Ela é a verdadeira protagonista da sua própria história, o que propicia de forma natural o desenvolvimento da sua autoconfiança, e por consequência o seu aprendizado torna-se mais significativo.

Por intermédio dos convidados os alunos puderam ver de perto o euro, dinheiro utilizado pelos franceses, assim como o passaporte e a identidade de uma pessoa francesa. Aprenderam também algumas expressões em francês como: *Au revoir, bonsoir, bonjour, merci* etc.



Eloíse relatou na roda de conversa que ensinou ao seu pai as palavras em francês e seus significados, e que ele repassou este aprendizado para alguns de seus amigos de trabalho. Isto reforça a ideia de que o trabalho com a Pedagogia de Projetos é um facilitador para propiciar aprendizagens mais significativas. Além disso, torna-se capaz de ultrapassar os muros invisíveis do conhecimento, como já mencionado anteriormente.

Alguns relatos foram registrados através de filmagens como forma de avaliação desse momento vivido por eles, porém, nem todos os alunos quiseram participar desse

momento, o que foi respeitado por mim. Nesta avaliação um dos alunos, o Kaynã, disse: “Gostei de tudo que fiz e queria fazer tudo de volta.”. Com esta fala pude ratificar a grandeza que este projeto trouxe para esse aluno e os demais colegas, atribuindo total sentido a esta pesquisa. As palavras de Sampaio (1997) salientam a certeza de que este projeto fez sentido para cada um dos meus alunos, pois

Uma vez voltamos à questão do SENTIDO. Não é apenas a alfabetização que precisa ter sentido – qualquer aprendizagem só se dá de fato quando o sentido está presente. Só assim se verifica a mobilização do sujeito enquanto totalidade: razão, sensação, sentimento, intuição, imaginação estão presentes quando a atividade tem sentido. (*ibidem*, p. 39).

Este projeto possibilitou dar mais visibilidade as necessidades e interesses do meu grupo. Assim, encerramos, eu e meus alunos, essa etapa levando na memória bons momentos de muita alegria, diversão e de aprendizagem significativa.

7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou analisar as diversas possibilidades que a Pedagogia de Projetos propicia à prática pedagógica na Educação Infantil e a importância da presença da professora pesquisadora neste processo. Tal fato revelou que torna-se imprescindível à criança realizar descobertas acerca do mundo onde está inserida. Durante a elaboração deste artigo, procurei traçar um paralelo entre a teoria e a prática para compreender melhor as questões apresentadas e analisar as relações que estabeleciam entre si.

Realizar esta pesquisa possibilitou percepções acerca de diversos aspectos do cotidiano profissional, tais como: saber ouvir as crianças; respeitá-las enquanto protagonistas de suas próprias histórias; ampliar os olhares sobre o que elas têm a oferecer como contribuição para o crescimento individual e de todo o grupo; dentre outras, além de fomentar uma análise crítica da prática pedagógica por mim desenvolvida. Utilizei a pedagogia de projetos como facilitadora para que o processo de ensino e aprendizagem ocorresse de forma mais significativa para cada criança.

Reconheço aqui as dificuldades de inserir a os projetos de trabalho em algumas instituições escolares, que ainda não compreendem esta experiência educativa como um facilitador para o desenvolvimento de cada educando. Alguns profissionais ainda veem a Educação Infantil como uma preparação para o primeiro ano do ensino fundamental, esquecendo-se de valorizar todas as linguagens que a criança tem, fixando-se apenas nas linguagens (oral e escrita) e na matemática. Entretanto, esta divergência didática não pode ser fator determinante para que a pedagogia de projetos não ocorra nas instituições.

Convém ressaltar que esta pesquisa nasceu de uma análise da minha própria

prática pedagógica, enquanto professora pesquisadora, em relação ao trabalho com a Pedagogia de Projetos desenvolvida na instituição da qual faço parte. Assim, pensar a relação entre pedagogia de projetos e prática pedagógica requer considerar que a professora pesquisadora é capaz de oferecer condições para que haja visibilidade ao trabalho realizado nas instituições escolares, oportunizando aos alunos ter voz e vez.

Entendo a complexidade do tema abordado neste estudo e, tendo em vista os limites de uma produção de um artigo científico, concluo que não se esgotam aqui todos os questionamentos inerentes a esta temática. Assim, pretendo aprofundá-los em estudos futuros.

No entanto, deixo aqui a minha pequena contribuição para que os professores em formação possam ressignificar o seu pensar e compreender que a teoria e a prática podem caminhar juntas, de forma que não comprometam a aprendizagem dos alunos. De fato, a ludicidade é uma ação bastante pertinente e significativa para o trabalho com a pedagogia de projetos, uma vez que ajuda a dar um novo olhar para a pré-escola. Os projetos de trabalho enriquecem a prática cotidiana, uma vez que constroem uma pré-escola que é pensada, discutida e planejada para e com as crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Vol.3. Brasília, 1998.

CORSINO, Patrícia. **Linguagem na Educação Infantil: as brincadeiras com as palavras e as palavras como brincadeiras**. In: Ministério da Educação. **O cotidiano na Educação Infantil**. Brasília. Boletim 23, p. 28-45, nov. 2006.

_____. **O Cotidiano na Educação Infantil**. In: Ministério da Educação. **O cotidiano na Educação Infantil**. Brasília. Boletim 23, p 03 – 13, nov. 2006.

EDWARDS, Carolyn. **Professor e aprendiz: parceiro e guia. O Papel do professor**. In: GANDINI, Lella, FORMAN, George (orgs). **As cem linguagens da criança – A experiência de Reggio Emilia em transformação**. P 153 - 174. Volume 2. Porto Alegre. Penso, 2016.

ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges. **A pesquisa como eixo de formação docente**. In: Esteban, Maria Tereza; ZACCUR, Edwiges (orgs). **Professora-pesquisadora: uma práxis em construção**. 2002. P. 11- 24. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2007. 36ª Ed.

GANDINI, Lella. **História, ideias e princípios básicos: uma entrevista com Loris Malaguzzi**. In: EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella, FORMAN, George (orgs). **As cem linguagens da criança – A experiência de Reggio Emilia em transformação**. P 45 – 85. Volume 2. Porto Alegre. Penso, 2016.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação. Os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. 5ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

RINALDI, Carlina. **A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia**. In: GANDINI, Lella, FORMAN, EDWARDS, Carolyn, George (orgs). **As cem linguagens da criança – A experiência de Reggio Emilia em transformação**. P 235 - 247. Volume 2. Porto Alegre. Penso, 2016.

SAMPAIO, Carmen D. S. Sanches. **Ambiente alfabetizador na pré-escola: uma construção**. In: GARCIA, Regina Leite (orgs). **Alfabetização dos alunos das classes populares, ainda um desafio**. P 31 – 41. Volume 6. São Paulo. Cortez, 1997.

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 7ª ed.

_____. **Imaginação criação na infância**. Comentado por Ana Luiza Smolka. São Paulo: Ática, 2009.

_____. **Pensamento e Linguagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS

BRASIL, Decreto-lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Senado Federal. Disponível em <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75723>> - Acesso em: 16/10/2015.

_____. **Decreto-lei 12.796 de 04 de abril de 2013. Altera a redação dos arts. 29, 30, 31 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a nova nomenclatura da Educação Infantil: Creche até três anos; Pré-escola de 4 a 5 anos de idade**. “Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/12796.htm> - Acesso em 18/09/2016.

NUNES, Ana Luiza Ruschel; BECKER, Liane Silveira. **Corpo, Movimento e Ludicidade: uma contribuição ao processo de alfabetização**. Revista Educação UFSM, v.25, n.2, jul/dez. 2000. Disponível em <<http://periodicos.ufsm.br/index.php/reeducacao/article/view/4762/2891>> - Acesso em 28/08/2016.

SOARES, Ângela da Silva. **Concepção de infância e Educação Infantil: A construção de um novo perfil para o professor de Educação Infantil**. 2009. Disponível em <<http://www.webartigos.com/artigos/concepcao-de-infancia-e-educacao-infantil-a-construcao-de-um-novo-perfil-para-o-professor-de-educacao-infantil/21322/>> - Acesso em 28/06/2016.

IMPLEMENTAÇÃO DAS ÁREAS DE INTERESSE EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE VIÇOSA – MG

Andreza Teixeira Guimarães Stampini

Universidade Federal de Viçosa (UFV)
Viçosa – Minas Gerais

Maria de Lourdes Mattos Barreto

Universidade Federal de Viçosa (UFV)
Viçosa – Minas Gerais

Naise Valeria Guimarães Neves

Universidade Federal de Viçosa (UFV)
Viçosa – Minas Gerais

RESUMO: Na educação infantil o professor pode utilizar das atividades lúdicas para desenvolver seu trabalho. Trabalhando com o lúdico, está se respeitando o direito das crianças. Pensando nisso, um grupo de pibidianas do PIBID/EIN da UFV desenvolveu o projeto intitulado: “Reorganização da sala em áreas de interesse”, em uma escola municipal de Viçosa-MG, desenvolvendo-o em quatro turmas, sendo uma de creche (crianças de 3 anos de idade) e três de pré-escola (crianças de 4 a 6 anos de idade), de maneira a trabalhar de forma lúdica. Este artigo tem a finalidade de relatar essa experiência descrevendo o processo de implementação das áreas de interesse na creche. Inicialmente foi feita uma apresentação para as professoras sobre o trabalho com áreas de interesse e, posteriormente, a implementação de três áreas nas salas da pré-

escola e seis áreas na creche. Conclui-se que a possibilidade de planejar, executar e avaliar o trabalho realizado com as áreas de interesse foi um exemplo de experiência que o PIBID pôde proporcionar e que permaneceu na instituição de educação infantil.

PALAVRAS-CHAVES: Educação Infantil, Lúdico, Áreas de Interesse.

ABSTRACT: In early childhood education the teacher should use play activities to develop his or her work. Working with the ludic, is respecting the right of children. Thinking about this, a group of pibidians from the PIBID / EIN of the UFV, the project “Reorganization of the room in areas of interest”, in a municipal school in Viçosa-MG, 3 years old and three years old, in a way playful work. This article aims to report an experience of the process of implementation of the areas of interest in the day care center. Initially it was a presentation for teachers about working with areas of interest and, later, an area of activity in the pre-school rooms and six areas in the nursery. We conclude the possibility of planning, executing and evaluating the work carried out as areas of interest for an example of experience that is PIBID and the implementation of a child education policy.

KEYWORDS: Infantile Education, Playful, Areas of Interest.

1 | INTRODUÇÃO

Na educação infantil deve-se trabalhar com as crianças proporcionando seu desenvolvimento integral e, para isto, o professor necessita trabalhar com metodologias que possam favorecer este processo de desenvolvimento e um aspecto a ser considerado é o próprio ambiente físico.

Uma maneira de se trabalhar na educação infantil é por meio da atividade lúdica. Segundo Santos, Resende e Calegario (2004, p. 47), “lúdico refere-se a brinquedos, brincadeiras e jogos”. Para se trabalhar de forma lúdica, o professor deverá contar com o apoio de jogos, brincadeiras e brinquedos. Para Macedo, Petty e Passos (2000), definir o objetivo de se trabalhar com o jogo é essencial para que o professor saiba como trabalhar e, assim, dar sentido as suas atividades.

Na sala ambiente não basta ter somente estes recursos pedagógicos, uma vez que os mesmos devem estar ao alcance e disponíveis às crianças e organizados de maneira a propiciar a autonomia das crianças. Segundo Kishimoto (2003, p. 23), o jogo no ambiente escolar é “uma mistura da ação lúdica e a orientação do professor visando a objetivos como a aquisição de conteúdos e o desenvolvimento de habilidades e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento integral da criança”.

A partir dessas premissas e tendo como referencial a organização do ambiente interno e externo em áreas ou centros de interesse, um grupo de bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do subprojeto interdisciplinar Educação Infantil (EIN) da Universidade Federal de Viçosa (UFV), elaboraram o projeto “Reorganização da sala em áreas de interesse”, na escola municipal de Viçosa - MG onde atuavam. O projeto teve como objetivos: oferecer atendimento individualizado às crianças a partir das áreas de interesse; estimular a participação das crianças nas áreas de interesse; possibilitar que as áreas de interesse fossem organizadas com o envolvimento das crianças e das professoras; propiciar aos professores e a equipe gestora da instituição conhecer sobre as áreas de interesse, e sua relação com o desenvolvimento integral das crianças.

Este artigo tem a finalidade de relatar a experiência da implementação das áreas de interesse na sala da creche da escola municipal de Viçosa-MG, sendo importante compartilhar as estratégias utilizadas para se planejar o trabalho na educação infantil em escolas com limitação de recursos financeiros, além de mostrar a viabilidade da proposta de planejamento de um ambiente lúdico.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

Os direitos das crianças estão garantidos no Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) e um destes direitos é o de brincar, que é garantido pelo ECA no Capítulo II Art. 16 inciso IV, que diz que “O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: (...)

IV - brincar, praticar esportes e divertir-se; (...)” (BRASIL, 1990, p. 10).

Para que este direito seja resguardado, a escola necessita oferecer atividades que abranja o brincar. Percebe-se que, ao trabalhar com atividades lúdicas, a instituição de educação infantil consegue cumprir com este direito. Segundo Santos, Resende e Calegario (2004), atividade significa a ação e o movimento e o lúdico faz referência ao jogo, ao brinquedo e a brincadeira.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil,

Para brincar é preciso que as crianças tenham certa independência para escolher seus companheiros e os papéis que irão assumir no interior de um determinado tema e enredo, cujos desenvolvimentos dependem unicamente da vontade de quem brinca (BRASIL, 1998, p. 28).

Pensando nisto, a sala organizada em áreas de interesse possibilita que as crianças escolham onde querem brincar, com quem, o que querem fazer e o papel que querem desempenhar.

Santos, Resende e Calegario (2004) propõem que a sala-ambiente seja organizada com as seguintes áreas: área de blocos, área de brinquedo dramático, área silenciosa, área de ciências, área de artes, área de brinquedo manipulativo. E que o espaço fora da sala tenha área externa descoberta e coberta.

Na área de blocos, as crianças constroem por meio da utilização de blocos, em que estes podem ser feitos de materiais diferentes. Nessa área as crianças são estimuladas em seu desenvolvimento físico-motor, social, afetivo e cognitivo (SANTOS, RESENDE e CALEGARIO, 2004).

Na área de brinquedo dramático, as crianças podem representar papéis sociais, como da família ou da sociedade em que está inserida, podendo trabalhar a socialização, a coordenação motora, o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral. A área pode ser estruturada com: bonecas, fogão, vassoura, roupas, sapatos, perucas, chapéus, e demais materiais que representam o dia a dia da criança na sociedade (SANTOS, RESENDE e CALEGARIO, 2004).

Já na área silenciosa são trabalhadas atividades mais calmas como a contação de histórias, as cantigas de rodas e os diálogos entre as crianças e seus pares, bem como entre as crianças e o professor. Por meio destas atividades as crianças desenvolveram sua criatividade, imaginação, linguagem, vocabulário, conhecimento social, etc. Pode ter nesta área livros, instrumentos musicais, aparelho de som (SANTOS, RESENDE e CALEGARIO, 2004).

Na área de ciências as crianças têm a oportunidade de fazer experiências, que irão despertar a curiosidade, a necessidade de resolver problemas, além de trabalhar a linguagem oral e escrita das crianças, assim como os outros aspectos do desenvolvimento. Pode ter nesta área microscópio, copo, balança, funil, xícara (SANTOS, RESENDE e CALEGARIO, 2004).

Na área de artes as crianças são levadas a expressar seus sentimentos, ideias,

emoções, imaginação, etc. Pode-se trabalhar a coordenação motora das crianças assim como sua linguagem oral e escrita, além de possibilitar a expressão artística das crianças de diferentes maneiras. Podem ser oferecidos materiais como pinceis, tintas, giz de cera, entre outros (SANTOS, RESENDE e CALEGARIO, 2004).

Já na área de brinquedo manipulativo as crianças brincam com diferentes jogos e brinquedos que possibilitam o trabalho da coordenação motora, raciocínio, percepção visual, interação social, resolução de situações-problemas etc (SANTOS, RESENDE e CALEGARIO, 2004).

Na área externa descoberta é necessário espaço para que as crianças possam se expressar de forma livre, como correr, pular, subir, descer além de possibilitar o contato com a natureza. Pode ter brinquedos como balanço, caixa de areia, escorregador, em que possibilita o desenvolvimento motor das crianças (SANTOS, RESENDE e CALEGARIO, 2004).

A área externa coberta é um apoio à sala ambiente e área externa. Nos dias chuvosos pode se trabalhar com as crianças neste local. Este espaço também deve ser amplo, podendo ainda trabalhar atividades de carpintaria, mesa de areia e mesa de água (SANTOS, RESENDE e CALEGARIO, 2004).

De acordo com o exposto, nota-se que é possível trabalhar de forma lúdica por meio das áreas de interesse na educação infantil, resguardando o direito das crianças de brincar e garantir seu desenvolvimento integral.

3 | METODOLOGIA

O projeto “Reorganização da sala em áreas de interesse” foi proposto pelas bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do subprojeto interdisciplinar Educação Infantil (EIN) da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Este trabalho foi desenvolvido em quatro turmas, sendo uma turma da creche e três turmas da pré-escola. A faixa etária atendida na turma da creche e de três anos e as turmas da pré-escola de quatro anos a seis anos incompletos. O trabalho também envolveu os professores das turmas que o PIBID/EIN atende e a equipe gestora da instituição.

Para cumprir com os objetivos do projeto, levando em consideração a importância desse tema para Educação Infantil e tendo como limitação o espaço físico disponível e os recursos financeiros, foram planejadas nas quatro salas três áreas de interesse, sendo estas: Área Silenciosa, Área de Brinquedo Manipulativo e Área de Artes, sendo que posteriormente as outras áreas poderiam ser implantadas. Além disso, a escola já possuía área externa coberta e descoberta, mas não adequada para a Educação Infantil, não sendo possível nessa etapa mudanças por ser usada por outras turmas do ensino fundamental.

É de fundamental importância mencionar que antes de montarmos as áreas de

interesse nas salas, apresentamos aos professores que atuavam na educação infantil da escola e a equipe gestora da instituição com o tema: “Trabalhando com áreas de interesse: os benefícios e importância para a Educação Infantil”. Além disso, com a roda de conversa tínhamos a intenção de cumprir com um dos objetivos específicos do nosso projeto, ou seja, propiciar aos professores e a equipe gestora da instituição um momento de conhecimento sobre as áreas de interesse, além de terem a oportunidade de ouvir profissionais que trabalham com áreas de interesse para que percebessem a importância e a possibilidade de trabalhar a partir dessa perspectiva. Não obstante, essa roda de conversa teve também outros objetivos além dos descritos nesse artigo.

Depois da atividade descrita, apresentamos o planejamento de trabalho para os professores convidando-os a trabalharem com essa proposta, montando com a ajuda deles e das crianças as três áreas planejadas. O trabalho em equipe proporcionou um momento interessante e significativo para todos, além de cumprir o objetivo de possibilitar que as áreas de interesse fossem organizadas em conjunto.

Após essa etapa de montagem da estrutura física, fomos introduzindo no planejamento a utilização das áreas para as crianças, com os momentos que elas poderiam ser utilizadas, e os tipos de atividades características de cada uma das áreas, quais as maneiras desenvolver as atividades, considerando os limites e possibilidades das crianças. Esta contextualização foi importante para atender o objetivo de oferecer atendimento individualizado às crianças a partir das áreas de interesse e estimulá-las a participar de atividades nessas áreas, além de ajudar os professores a trabalharem com as áreas de interesse.

Para efetivação da proposta, utilizamos os seguintes materiais: Área Silenciosa – livros infantis, revistas, jornais e fichas com história; Área de Brinquedo Manipulativo – jogos da memória, quebra-cabeças, legos; Área de Artes – papel, tesoura, cola, tinta, cartolina, lápis de cor, giz de cera, canetinhas.

4 | RESULTADOS

Considerando o planejamento proposto para implementação do projeto, as PIBIDIANAS convidaram uma professora do Laboratório de Desenvolvimento Infantil da UFV para coordenar a roda de conversa junto aos professores que atuam na educação infantil da escola e a equipe gestora da instituição, totalizando 26 pessoas.

A participação de todos foi muito intensa, tendo os objetivos alcançados, pois foi proporcionado aos professores e a equipe gestora da instituição um momento de troca de saberes, de conhecimento sobre as áreas de interesse, em que os mesmos puderam conhecer a realidade de uma educadora que trabalha com áreas de interesse. Além disso, perceberam que é possível trabalhar com essa proposta e atender aos requisitos do projeto pedagógico da escola. Os participantes se interessaram pela proposta e consideraram uma boa perspectiva de trabalho na educação infantil.

Contudo, levantaram duas dificuldades: não terem auxiliar de sala para que pudessem atender as crianças em suas individualidades ou em pequenos grupos; a manutenção dos materiais pela escassez de recursos, o que poderia comprometer a efetivação da proposta.

Depois da roda de conversa, cada bolsista conversou com a professora que acompanhava, sendo acordado que as pibidianas, inicialmente, iriam implementar as áreas de interesse nas salas da pré-escola organizadas em: Área Silenciosa, Área de Brinquedo Manipulativo e Área de Artes.

Na creche, a bolsista conseguiu implementar as seis áreas, ou seja, área silenciosa, área de brinquedo manipulativo, área de artes, área de ciência, área de blocos e área de brinquedo dramático. Isso foi possível uma vez que a sala já dispunha de materiais que possibilitaram a implementação das seis áreas. Um fator preponderante que contribuiu para essa implantação foi o interesse da professora em ter todas as áreas de interesse na sala.

Para montagem das áreas de interesse, inicialmente a professora conversou com a direção da escola para que fossem retirados da sala alguns armários que estavam somente ocupando espaço dentro da sala.

Depois que esses armários foram retirados, foi realizada uma roda de conversa explicando as crianças que a sala seria organizada em áreas de interesse e que assim todos poderiam realizar atividades em diferentes lugares, sendo explicado quais seriam essas áreas, exemplificado como elas funcionariam. Posteriormente, a pibidiana e a professora envolveram as crianças na organização da sala em áreas de interesse, sendo um momento de grande participação e empolgação das crianças. Desta maneira, cumprimos o objetivo de envolver crianças, professora e pibidiana na organização da sala em áreas de interesse.

Levou alguns dias até que a sala ficasse realmente organizada em áreas de interesse, uma vez que o trabalho de organização passou por etapas, como separação de materiais e brinquedos, mudança de prateleiras, organização dos brinquedos e materiais, identificação de cada área. Em todas as etapas todos participaram de alguma maneira, ou seja, bolsista, professora e as crianças desempenharam funções para efetivação do projeto.

Quando a sala estava organizada com as seis áreas, iniciamos o processo de trabalhar com o planejamento das atividades nas referidas áreas. Como a professora não tinha experiência em trabalhar nessa perspectiva e as crianças ainda não tinham tido a chance de brincar nas áreas, a bolsista e a professora iniciaram utilizando cada área separadamente, isto é uma área por vez e depois com o tempo fomos disponibilizando mais de uma área por vez até o momento que todas as áreas estivessem disponíveis ao mesmo tempo para uso das crianças.

Foi importante trabalhar dessa maneira, pois as crianças puderam perceber os limites e as possibilidades de cada área, além de perceberem que poderiam brincar nas áreas que estavam disponíveis e mesmo que as outras áreas já estivessem

organizadas, elas não estavam disponíveis para uso pelas crianças. Com esse processo, foi possível alcançar o objetivo de oferecer o atendimento individualizado às crianças a partir das áreas de interesse, além de poder estimular a participação delas nas áreas em pequenos grupos, possibilitando o desenvolvimento da autonomia. Num determinado momento, as áreas de interesse ficaram disponíveis para as crianças brincarem e vivenciarem diferentes experiências em cada área durante o horário da aula.

Antes dessa organização em áreas de interesse, os brinquedos ficavam todos juntos, alguns, como os blocos, ficavam em uma vasilha fechada, dificultando o acesso das crianças, sendo que tudo ficava em uma prateleira e quando as crianças iam brincar com esses brinquedos havia tumulto e muito barulho, e a sala ficava totalmente desorganizada. Após a implementação das áreas de interesse, os brinquedos ficaram organizados, exposto de maneira que as crianças pudessem brincar com aqueles brinquedos quando aquela área estivesse aberta. Os blocos, assim como outros brinquedos, estavam organizados em prateleiras. A partir da reorganização da sala em áreas de interesse as crianças passaram a ter liberdade de escolher qual área brincar, que brinquedo utilizar, sempre respeitando as informações de quais áreas estava disponível, pois em alguns dias da semana alguma área da sala-ambiente não ficava disponível para uso das crianças.

Ao final das atividades as crianças ajudavam a organizar as áreas que foram utilizadas. Além disso, funcionários da escola, como faxineiras, professoras, diretora, vice-diretora, supervisora, passavam em frente da sala e viam as crianças brincando nas áreas de interesse, viam a organização da sala e elogiavam o trabalho que estava sendo desenvolvido pela bolsista e professora.

Diante disso, pode-se perceber que o objetivo geral do projeto foi alcançado na turma da creche e nas duas turmas da pré-escola que tiveram a implementação das áreas de interesse, ou seja, foi possível possibilitar o desenvolvimento integral das crianças e as vivências lúdicas pelas mesmas a partir da reorganização da sala em áreas de interesse.

É de fundamental importância salientar que a avaliação do projeto pelas pibidianas envolvidas, pela supervisora do PIBID/EIN, pelos professores e pela equipe gestora foi muito boa. Todos aprenderam com esse projeto, além de ter contribuído significativamente para escola, professores e, principalmente, para as crianças.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PIBID nos permitiu conhecer e vivenciar experiências que contribuíram para nossa formação e, principalmente, realizamos um trabalho que possibilitou integrar teoria e prática e, assim, proporcionar o desenvolvimento integral das crianças nos aspectos físico-motor, afetivo, social, cognitivo e moral, aliando sempre o cuidar e o

educar. E o mais importante: as crianças tiveram oportunidade de brincar livremente se expressando de todas as formas.

A possibilidade de planejar, executar e avaliar o trabalho realizado com as áreas de interesse foi um exemplo de experiência que o PIBID pôde proporcionar tanto para a escola, para os professores, para as crianças e para as pibidianas. Como obtivemos uma boa avaliação do nosso trabalho, além de ter tido a oportunidade de alcançar os objetivos que planejamos, foi muito gratificante percebermos que quando se tem vontade e conhecimento, espaços como esses podem ser montados nas salas, mesmo com carência de recursos materiais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. **ECA**: Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF. 82 p. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em 17 de junho de 2017.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**, Brasília, DF: MEC/SEF, 1998, vol. 1, p. 1-104.

KISHIMOTO, T. M. O jogo na educação. In: KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003. cap. 2, p. 13 – 37.

MACEDO, L.; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. **Aprendendo com Jogos e situações problemas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 116 p.

SANTOS, M. L. R.; RESENDE, M. M.; CALEGARIO, C. L. L. Atividade Lúdica. In: SANTOS, M. L. R.; RESENDE, M. M.; CALEGARIO, C. L. L. **A Educação Infantil e o Lúdico**: Teoria e Prática. Viçosa: UFV, 2004. Cap. 4. p. 47-49.

SANTOS, M. L. R.; RESENDE, M. M.; CALEGARIO, C. L. L. O Ambiente Físico na Instituição de Educação Infantil. In: SANTOS, M. L. R.; RESENDE, M. M.; CALEGARIO, C. L. L. **A Educação Infantil e o Lúdico**: Teoria e Prática. Viçosa: UFV, 2004. Cap. 1, p. 15 - 32.

ONLINE OU OFFLINE? VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS: A UTILIZAÇÃO DOS ESPAÇOS EXTERNOS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Aparecida do Nascimento Soares da Silva

Professor de Educação Infantil do Espaço de Desenvolvimento Infantil Enyr Portilho de Avellar.
Contato: cidanss@hotmail.com.

RESUMO: O presente estudo objetivou refletir sobre onde as crianças da Educação Infantil estão brincando mais, se dentro das salas de aulas com apoio das mídias, com outros recursos ou ao ar livre. Argumentou-se que as crianças cada vez menores, pertencentes à sociedade da informação e do conhecimento estão se distanciando da prática das brincadeiras em pequenos e grandes grupos, tanto em seu dia-a-dia quanto na escola, o contato com a natureza e áreas amplas tão importantes para esta faixa etária revela-se quase que inexistente. Observou-se ainda que a criança e suas brincadeiras estão delineadas nos moldes tecnológicos, seus brinquedos são em sua maioria industrializados e eletrônicos, voltados principalmente para a atividade individual. Diante do exposto pretendeu-se neste estudo relatar experiências de um trabalho orientado para utilização de outras linguagens diferente das midiáticas no intuito de reaproximar as crianças às brincadeiras tradicionais e ao meio natural. Focou-se a utilização de lonas e tecidos de diferentes texturas, cores e estampas, como agentes motivadores para

integração do grupo, criação de novas e velhas brincadeiras tanto dentro quanto fora da sala de aula, resguardando as diferentes dimensões de aprendizagens (linguagem oral e escrita, linguagens artísticas, natureza e sociedade, conhecimentos matemáticos, corpo e movimento entre outras) contempladas nas Orientações Curriculares para a Educação Infantil fossem vivenciadas diariamente de maneira significativa e lúdica. Vale ressaltar que essas experiências e os resultados alcançados fundamentaram-se principalmente na escuta e acolhida dos interesses das crianças que permitiram e me aceitaram como cúmplice nas brincadeiras e nas relações diárias.

PALAVRAS-CHAVE: Criança; Mídia; Natureza; Tecidos; Espaços.

1 | INTRODUÇÃO

Observa-se na sociedade atual o número de usuários de tecnologias aumentarem consideravelmente e este fenômeno tem se revelado no espaço escolar. As crianças desde a mais tenra idade estão se apropriando com naturalidade dos recursos tecnológicos.

Temos cada vez menos acesso ao outro, ao contato direto, ao toque corporal, ao acolhimento e a expressão de sentimentos. Nossas

crianças sofrem solidão. Muitos são os apetrechos e as engenhocas eletrônicas com a diversificação de suas babas; raro são os momentos de estar junto, de compartilhar vivências, de contar histórias de vidas e partilhar sentimentos. (MELLO 2001, p.1)

Assim, observa-se que as formas de comunicação, diálogos, experiências, contatos, toques entre as pessoas vêm se diminuindo e isto conseqüentemente vem refletindo no espaço escolar. As crianças vão se adequando ao modelo dos adultos e o proposto por alguns professores, nesse formato, cada vez menos têm a oportunidade de contato com o outro e a possibilidade de experimentar, opinar, divergir, vivenciar com mais intensidade os espaços físicos da escola junto a seus colegas. Às vezes, no cotidiano escolar o professor apenas reproduz o modelo de educação que recebeu não percebendo ou se interessando por outras formas de compartilhar o conhecimento. Sabe-se que as funções do professor são diversas e isto pode contribuir para o engessamento. Mas nesse projeto expomos que existem possibilidades de execução de propostas diversificadas além das midiáticas, que podem ajudar a criança na aquisição de novos conhecimentos.

Este trabalho objetivou refletir sobre se as tecnologias têm influenciado o modo de brincar das crianças e se as brincadeiras nos espaços escolares têm se dado na maior parte do tempo dentro ou fora da sala?

METODOLOGIA

Este trabalho teve como referencial teórico-metodológico a Sociologia da Infância amparada nos DCNEI, estudos de Guimarães, Tiriba, Campos, Corsaro, Mello e outros autores que dialogam com a educação infantil atualmente. Relata-se algumas experiências de trabalho realizadas com crianças entre três e quatro anos matriculadas num EDI (Espaço de Desenvolvimento Infantil), localizado na Zona Oeste do Rio de Janeiro no ano de 2016.

DISCUSSÃO

Cheguei a este EDI para atuar com as turmas de Pré Escolar, diante do perfil da escola e da comunidade, o início para mim foi difícil, a adaptação tanto das crianças quanto da professora foi baseada em ensaios e erros. Não sabia como atender as necessidades, compreender os anseios e expectativas das crianças e ainda, seguir o modelo pedagógico proposto.

Nesse EDI, muitas das vezes me sentia reprimida principalmente dentro da sala com tantas mesas, crianças e pouco espaço para nos locomover à vontade. Segundo minha percepção visual, a sala era pequena diante de todas as outras que havia utilizado ao longo da minha vida profissional. Nesse formato, o que imperava para mim e as crianças era o caos e a insatisfação. O que deixava muito inquieta e intrigada

era a observação de um dos poucos momentos “aparente calma”, que era quando se usava o recurso midiático do DVD. É interessante notar, que esse EDI tem bastante recursos materiais e vasto espaço externo, um diferencial dentre muitas outras creches municipais, conveniadas e privadas; não justificando a permanência excessiva das crianças dentro da sala de aula. Nesse cenário, uma inquietação ousada me sobreveio, mesmo contra a cultura organizacional, investi com sensibilidade na cultura das crianças e seus interesses... fui dando voz a elas, que diziam o que gostariam de fazer e onde, assim, juntos construímos e reorganizando os espaços e tempos dentro daquele território que por direito era totalmente delas.

Ao mesmo tempo que é escutada, a criança vai incorporando o desafio de escutar, considerar a presença e a ideia do outro, compreendendo a diversidade como riqueza no cotidiano. Numa prática dialógica, confirma-se o lugar ativo e interativo da criança, a importância da sua palavra e da sua presença. Ela pode sentir-se autora e protagonista dos projetos cotidianos junto com o professor e todos os envolvidos. (GUIMARÃES, 2004)

Diante do exposto levei uma lona azul de 2 metros por 4 metros para estendermos na grama da escola. Expliquei que era um retângulo, elas entenderam, mas pela referência da Roda de Conversa comumente realizada em sala, este material foi sendo carinhosamente chamado por eles de a “nossa roda”! Elas diziam: “tia pega a nossa roda”. “Tia, você esqueceu a nossa roda!”. “Tia, deixa eu arrumar a roda hoje?” Desta forma, aonde a lona azul estava, era o espaço, o convite para nos reunir sentar e conversar.

CONCLUSÕES

As crianças viam nesse espaço, o seu espaço de direito, gostavam de ouvir as novidades dos amigos e também aprenderam a esperar a sua vez para contar os ocorridos do dia a dia ou qualquer outra situação importante para ela naquele momento. Interessante é que elas mesmas criavam entre si regras simples para esse momento. Por isso era comum ouvir algumas delas dizerem, “fulano, não é sua vez de falar, agora é a vez do amigo”! Nesse mesmo momento reitera outro colega “você não está com o microfone, espera a vez!”

A partir deste evento com a turma, com a imaginação natural do universo infantil, esta “roda azul” tornava-se “tudo” o que desejavam! Às vezes ela virava navio, trem, moto-taxi, barco, casinha, castelo, lençol para a família dormir, tapete para a casinha, tapete forrar no jardim, deitar e olhar para o céu, paraquedas, balão, capa de super herói, mar... Nesse panorama, ao perceber a motivação e encantamento dessas crianças, fui oferecendo outras “rodas”, algumas com cores únicas e outras com estampas coloridas. Assim, a cada dia estar fora da sala com a lona e “os tecidos” era um dos momentos mais esperados e solicitados pelas crianças.

Assim, o tempo – tão desejado pelas crianças, de estar ao ar livre, brincar, explorar, pesquisar, assim como as condições concretas para desfrutar de ambientes ao ar livre, deveriam ser componentes obrigatórios tanto dos planejamentos pedagógicos e das rotinas, quanto dos próprios espaços onde se dão as atividades escolares. Mas estamos ainda distantes desta realidade, porque, como veremos a seguir, estar ao ar livre não é uma definição, um imperativo, um princípio pedagógico, mas uma opção de cada educador/a! (TIRIBA 2010, p.6)

De fato, é na escola que a criança passa maior parte do tempo, logo, importa que este tempo seja de qualidade e com quantidades diversas de propostas principalmente nos espaços externos da escola para que a criança tenha a oportunidade de se expressar de diferentes formas, seja ela individual ou coletiva, extrema ou reservada, com o corpo inteiro ou somente com a contemplação. O importante é a oportunidade de expressão dada a cada uma.

Neste estudo ficou evidente que o espaço da sala de aula pode ser limitado não só fisicamente, mas também para a realização de determinadas atividades. Já nas ações externas a diversidade de brincadeiras são maiores, a possibilidade de a criança criar e recriar é muito mais propício, pois a mesma tem mais autonomia nesse processo. Com relação ao aprendizado através das brincadeiras no jardim (individuais e/ou em grupo), percebi que não há um só caminho definido para a construção do conhecimento. Existem muitos caminhos e muitas possibilidades. *Online* ou *offline*, a criança pode aprender, o importante é como e com quem, se dará esta relação para que esta aprendizagem seja significativa.

REFERÊNCIAS

GUIMARÃES, Daniela. **As manifestações infantis e as práticas pedagógicas**. In: NASCIMENTO, Anelise Monteiro do. Educação Infantil e Ensino Fundamental: Contextos, práticas e pesquisa. 1. Ed. – Rio de Janeiro: Nau Editora: EDUR, 2011.

MELLO, Claudia Bandeira de. **O silenciar das relações humanas**. *Infância, memória e narrativa*. 10 / 2001.

TIRIBA, Léa. **Crianças da Natureza**. In Consulta Pública, Ministério da Educação e do Desporto. Coordenadoria de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 2010

O BRINCAR E O LETRAMENTO COMO POSSIBILIDADE DE SANAR AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Miriam Paulo da Silva Oliveira

Mestra em Ciências da Educação, pela Universidad Politécnica e Artística Del Paraguay-UPAP- Professora da Educação Básica, Diretora de Ensino na Educação de Vicência.-PE. mirampaulo@gmail.com

Rosilene Pedro da Silva

Mestranda em Educação Profissional pela Universidade de Pernambuco. Professora da Educação Básica da Prefeitura da Aliança – PE. rosilenepalmeiras@hotmail.com. CEPAI- Centro Psicopedagógico de Atividades Integradas

RESUMO: O referido trabalho constitui o desenvolvimento do estudo do caso do aluno da escola M. J. M. R.C de 07 anos cursando a primeira série do Ensino Fundamental (2007) que por intermédio do brincar e do letramento auxiliou o processo de alfabetização. Para iniciar o acompanhamento será necessária a realização de uma anamnese a qual dará subsídio para análise e diagnóstico do problema de aprendizagem apresentado por R. C. A experiência vivenciada servirá de abordagem e referência para outros casos. A avaliação realizada durante todo período de estudo e relato será encaminhado em forma de devolutiva à família, no intuito de contribuir com a melhoria da qualidade da aprendizagem desta criança.

PALAVRAS-CHAVE: Brincar, Alfabetização, Letramento e Dificuldade de Aprendizagem.

ABSTRACT: This work constitutes the development of the study of the case of the pupil of the M. J. M. R.C school of 7 years attending the first grade of Elementary School (2007) that through play and literacy help the literacy process. To initiate follow-up it will be necessary to carry out an anamnesis which will give subsidy for analysis and diagnosis of the learning problem presented by R. C. The experience will serve as an approach and reference for other cases. The evaluation carried out during the whole study period and report will be sent as a return to the family, in order to contribute to improving the quality of learning of this child.

KEYWORDS: Playing, Literacy, Literacy and Learning Difficulty.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata-se do desenvolvimento e pesquisa acerca do estudo do caso do aluno RC da escola M. J. M. de 07 anos cursando a 1ª série (2007). Para iniciar o acompanhamento será necessária a realização de uma anamnese a qual dará subsídio para análise e diagnóstico do problema de aprendizagem apresentado por R.

C. A experiência vivenciada servirá de abordagem e referência para outros casos. Acreditamos que a alfabetização e o letramento são fatores que permitem a interação com o mundo por intermédio da língua escrita, a qual permite a criança ampliar e rever sua maneira de compreender o mundo e de representá-lo. Portanto, dominar o sistema gráfico não é dominar a língua escrita, pois o domínio dessa última envolve a leitura e escrita como atividades sociais significativas. É produzindo linguagem que se aprende, ou seja, é sua utilização efetiva que precisa superar a prática de exercícios mecânicos. A avaliação realizada durante todo período de estudo e relato serão encaminhados em forma de devolutiva a família, no intuito de contribuir com a melhoria da qualidade da aprendizagem desta criança.

METODOLOGIA

Foi utilizada a ficha de anamnese a qual buscava informações, tais como: identificação, motivos da queixa, desenvolvimento da criança, antecedentes mórbidos, ambiente familiar social e econômico, descrição de um dia da criança, percepção dos pais, entrevista com a mãe, o pai que segundo LAING (1986) trabalha com o conceito de família internalizada, ou seja, observar as reações que constitui um conjunto. Quer dizer que o que se internaliza é a família como sistema, não os elementos isolados, por exemplo, os pais podem ser vistos como unidos ou distanciados, como figuras que ensinam ou com os quais temos que cuidar. Os irmãos podem ser internalizados como pares, com os quais se pode competir e a quem se pode ensinar e de quem se pode aprender. É nesse conjunto de relações internalizadas e operações internas que o sujeito vai desenvolver sua peculiar modalidade de aprendizagem. Entrevistamos também a professora e, por conseguinte a criança a qual fez o desenho do par educativo. Fizemos a hora do jogo e a hora do conto pela criança.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No brincar, casam-se a espontaneidade e a criatividade com a progressiva aceitação das regras sociais e morais. Em outras palavras, é brincando que a criança se humaniza, aprendendo a conciliar de si mesmo à criança de vínculos afetivos duradouros. Assim como molda a cultura contextualizava no espaço, o brincar dela deriva. Não sendo uma prerrogativa humana, mais amplo e precoce, o lúdico afirma suas raízes em sociedades animais constituindo-se, não apenas como uma preparação à vida adulta, mas como uma atividade que contém sua finalidade em si mesmo, que é buscado no e para o momento vivido. Percebe-se que ele iniciou o inventário de ir soltando os objetos, não fechou o inventário porque não classificou o conteúdo da caixa.

Com relação a organização, ele não fez comparação sucessivas, observamos que não houve coerência no relato, falou pouco, devido a uma dificuldade na linguagem

que ele tem.

No desenho observamos que não construiu o esquema corporal; pois o desenho que fez não parece uma figura humana. Sentiu dificuldade de formular hipóteses e apresentar soluções. Fez ainda um cão amarrado que também não parecia com um animal.

Com relação a integração – apropriação, não apresentou, pois, era sempre indeciso, não tinha domínio, pouca a frustração.

Segundo Fernández 1991, “o organismo bem – estruturado é uma base para a aprendizagem, e as perturbações que sofrer condicionam dificuldades nesse processo”.

Com a criança o brincar dá continuidade a características válidas para outras espécies vivas, mas também a prolonga, aperfeiçoa e especializa, havendo-se convertido numa das estratégias selecionadas pela natureza e pelo próprio homem, na formação de sua autonomia e sociabilidade, ajudando-o a atravessar sua longa infância e adolescência.

É brincando que a criança elabora progressivamente o luto pela perda relativa dos cuidados maternos, assim como encontra forças e descobre estratégias para enfrentar o desafio de andar com as próprias pernas e assumindo a responsabilidade por seus atos. Constitui-se assim na ferramenta por excelência de que dispõe para apresentar a viver. Brincadeira e imitação andam de mãos dadas. Em íntima colaboração nesse processo.

A busca da própria independência, obtida se excesso de culpas ou de medos, desenvolvidos através de conquistas do dia-a-dia tornando-se muito mais fácil quando as crianças são dadas de forma clara e complementar liberdade e limite. Ora, esta combinação em doses e proporções adequadas e aceitáveis, faz parte inerente do espírito lúcido, onde que brinca espera de si mesmo e do outro o vibrar, o se envolver e criar situações divertidas, assim como o respeito o combinado, assumindo um contrato social.

Pais e educadores que respeitam a necessidade da criança de brincar estão construindo, portanto, os alicerces de uma adolescência mais tranquila ao criar condições de expressão e comunicação dos próprios sentimentos e visão de mundo. OLIVEIRA (2004, p. 09).

Nas últimas décadas, vimos observando um crescente cerceamento à liberdade de brincar, causados entre outros fatores por problemas de limitação de espaço, aumento de violência urbana e rural, ou ainda, por uma má compreensão por parte de algumas escolas e pais do processo de alfabetização, que infelizmente, muitas vezes, suprime o lúdico da vida da criança, sem considerar os prejuízos futuros que a criança pode ter.

A intenção de relatar sobre o brincar no caso de R. C se faz necessário considerando observações relevantes durante o acompanhamento psicopedagógico.

De maneira geral as crianças desde a sua tenra infância têm manifestado o interesse pelos brinquedos vivos, principalmente quando são crianças que moram

no campo, José Lins do Rego e Graciliano Ramos relatam em seus romances as brincadeiras dos meninos de engenho. O brinquedo vivo desafia a criança porque reage, se move, tem vida. Qual de nós nunca presenciou uma criança brincando com uma formiguinha, sapo ou borboletas? Segundo Graciliano o menino rico é capaz de deixar seu brinquedo sofisticado para brincar com um rato, o brinquedo vivo do menino pobre.

No entanto, as brincadeiras com brinquedo vivo precisam ser observadas e postas limites. O que observamos em R. C e na fala da sua mãe é que o brincar com o brinquedo vivo está se tornando cada vez mais violento, o que chama atenção é que ele escolhe animais mais indefesos como gato, pinto, já os pássaros são brinquedos imaginários “se eu pegar esmago”, tem medo de cobra e com ela não brinca, diferentemente dos outros brinquedos vivos, depois de brincar machuca, não mostra interesse por animais pessoentos.

Segundo WINNICOTT é no brincar e talvez apenas no brincar, que a criança flui sua liberdade de criação (1975, p. 79). Considerando essa importante característica do brincar, percebesse que existe possibilidade de R. C apresentar dificuldade em criar e recriar devido ao brincar aprisionado presente na bicicleta amarrada nos brinquedos arrumados na estante do quarto e que são comprados quase sempre para atender os desejos dos adultos (mãe, pai) e não da criança, por outro lado R. C é privado de brincar para não sujar, reflexo da mania de limpeza da mãe percebida por nós durante as entrevistas e durante os trabalhos com R. C.

Segundo HUIZINGA (1938) é brincando que a criança descobre como enfrentar situações de medo, dor, angustia, alegria ou ansiedade. Piaget descreve brincar como um processo de assimilação relacionado ao desenvolvimento mental. Segundo ele existe uma forte relação entre o brincar simbólico e o desenvolvimento cognitivo e da linguagem.

Essa etapa não vivenciada por R. C contribui também com o comportamento apresentado e as condições de relacionamento com outras crianças, logo ainda preso ao imaginário R. C tem como referência para seu brincar o que está disponível o tempo todo, a televisão e o filme do homem aranha porque é a única coisa que faz ficar quieto, mesmo assim, não consegui relacionar as imagens pictográficas (desenho).

É importante salientar que decidimos registrar e fundamentar sobre o brincar por que consideramos elemento fundamental para o desenvolvimento integral da criança, e como R. C é uma criança de apenas 7 anos cursando a 1ª série desse direito precisa está garantindo no espaço da família e no espaço da escola. No entanto, percebe-se que a família não entende sobre esta importância e a escola deveria ser o espaço privilegiado para garantir o brincar, porque trabalha com planejamento, porém não tem garantido neste planejamento o direito de brincar da criança.

Considerando a presente situação em que R. C. encontra-se final do diagnóstico, levantado após longo acompanhamento e estudo do caso o problema de aprendizagem é de sintoma, e a modalidade de aprendizagem é hiperassimilação, pois predomina o

lúdico a fantasia e subjetivação excessiva, resiste aos limites. Por hiporacomodação, portanto predomina o não respeito ao ritmo, tempo da criança que não obedece a repetição de experiência, apresentando déficit na aprendizagem simbólica. Problemas na aquisição da linguagem falta de estimulação; abandonado qualquer proposta de repetição.

Foi orientando a mãe procurar um fonoaudiólogo para trabalhar os aspectos da linguagem. E ainda que levasse a uma psicóloga para ser trabalhado o imaginário, a afetividade e outros aspectos considerados importantes.

Quanto as questões pedagógicas, foi orientado a professora que planejasse situações didáticas com referência no brincar: conto, reconto, reconto, motricidade fina, lateralidade, escrita e leitura, representações pictográficas e aulas de reforço envolvendo o brincar e o letramento, pois atualmente, o maior desafio da educação é o Letramento, pois requer uma reflexão acerca das práticas e das concepções que são adotadas no ingresso no mundo da escrita, analisando e recriando metodologias de ensino, com o intuito de garantir da maneira mais eficiente possível o direito de não apenas ler e registrar automaticamente palavras numa escrita alfabética, mas sobretudo ler, compreender e produzir os textos que compartilham socialmente como cidadãos. Trata-se de um conceito que tem sido divulgado na leitura pedagógica por pesquisadora como SOARES (1998, p. 39) que define da seguinte forma:

Letramento é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais da leitura e escrita também o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo, como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais.

Para formar indivíduos letrados, não apenas alfabetizados, o repertório e as situações de leitura, tanto das crianças quanto dos jovens e adultos, precisam ser ampliados para conter os diversos tipos de textos que circulam na vida social. As crianças pequenas fazem práticas de letramento quando fingem ler um livro pelas figuras, por exemplo. Desta maneira a utilização do termo letramento está relacionada à compreensão de leitura e escrita como práticas sociais que são utilizadas no momento em que nos comunicamos com outras pessoas as quais vivem como nós, num mundo de escrita.

Foi diagnosticado que a criança apresenta indícios de hiperatividade, por R. C não se concentrar, apresentar dificuldade em seguir instruções, dificuldade em organização, distrai-se com facilidade, inquieta-se e corre bastante sem destino. Confirmou o que o neuropsiquiatra diagnosticou que R. C apresenta TDAH (Transtorno de Atenção e Hiperatividade).

O segundo que não está dito, porém chegamos à conclusão a partir das dicotomias relatadas na anamnese entre o pai e a mãe, dos desenhos realizados por ele, da fala da criança, da depressão do pai durante a gravidez da mulher, da rejeição da própria irmã, dos brinquedos presos e amarrados, percebe-se que essa dinâmica familiar

está sendo a causa do problema de aprendizagem apresentado de R. C. chega-se à conclusão que ele estava com a inteligência aprisionada.

E a professora também não estava preparada para fazer uma intervenção pedagógica necessária no sentido de alfabetizar dentro do letramento através da brincadeira, ou seja, o lúdico. Então, o brincar e o letramento no processo de alfabetização faz-se imprescindível uma família que contribua e a escola deve buscar formas de como conviver e fazer as intervenções. E o professor deve ser esse parceiro na busca de conhecimentos, comprometimento ético, político e estético. Desta forma, entende-se que o educador através do brincar e do letramento colabora para um processo de alfabetização significativo e inovador.

O que corroboramos nesse trabalho foi no sentido de orientação na busca de profissionais que pudessem ajudá-lo como psicológica, fonoaudióloga e psicopedagógica e uma orientação pedagógica estruturada com um apoio da escola.

REFERÊNCIAS

- AJURIAGUERRA, J. de. A. A. **Escrita infantil: evolução e dificuldades**: Porto Alegre, Artes Médicas, 1988.
- BRANDÃO, Samarão. **Desenvolvimento psicomotor da mão**. Rio de Janeiro, Enelivros, 1984.
- DEFONTAINE, Joel. **Manual de rééducation psychomotrice**. Paris, Maloine S/A Éditeur, 1980.
- FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência Aprisionada**; tradução Lara Rodrigues. – Porto Alegre: Arte Médicas, 1991, 261 p
- FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre a alfabetização**. 2 Ed. São Paulo: Cortez, 1985
- _____. **Cultura escrita e educação**. Porto Alegre, Artes Médicas, 2001.
- HUIZINGA, Joham. **O jogo como elemento a cultura**. São Paulo. 1973.
- KEPHART, Neivell C. **O aluno de aprendizagem lenta**. Porto Alegre, artes médicas, 1986.
- LAING.R, EL **cuestionamento de la família**, 1986.
- MOREIRA, Ana Maria Albano. **O espaço do desenho: a educação do educador**. 3ª ed., São Paulo. Edição Loyola, s/d. 1986
- OLIVEIRA BARROS. **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Editora vozes Petrópolis 2000.
- OLIVEIRA, GISLENE de CAMPOS. **Avaliação psicomotora à luz da psicologia e da psicopedagogia**- Petrópolis, RJ: vozes, 2002
- _____. **Psicomotricidade: educação num enfoque psicopedagógico** – Petrópolis, RJ, 1997.
- PIAGET. J. **A construção do real na criança**. Trad. Alvaro Cabral. Rio de Janeiro, Zahar, 1970.

REGO, José – **Menino do engenho**. 87º ed. Rio de Janeiro.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo, Cortez, 1995.

VIGOTSHY. Lev. **A formação Social da Mente**. 6ª edição – 1998 –editora – São Paulo.

WINNICOTT.D.W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro ed. Imago – 1973.

A ESCOLARIZAÇÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA E O TRABALHO DIDÁTICO

Paulo Eduardo Silva Galvão

Campo Grande – Mato Grosso do Sul

RESUMO: O objetivo do presente trabalho é analisar o contexto escolar em que os estudantes com deficiência devem ser vistos e compreendidos como sujeitos pertencentes a escola e que apresentam diferentes interesses no processo de aquisição do conhecimento acadêmico. Para tanto, recorreu a revisão bibliográfica visando investigar a respeito da organização do trabalho didático para a escolarização dos alunos com deficiência. As produções acadêmicas têm evidenciado a preocupação em efetivar um trabalho didático exitoso que favoreça a escolarização destes estudantes. A escolarização destes estudantes é resultante de um processo histórico da educação e precisa ser compreendida a partir desta abordagem. Para compreender esse processo como se apresenta hoje na contemporaneidade ressalta-se a importância apreendê-lo historicamente tendo como foco principal como se deu a organização do trabalho didático ao longo do tempo e o uso dos instrumentos didáticos. Atualmente, com a proposta de universalização do ensino, emerge a proposição a respeito do trabalho didático direcionado a estes estudantes: A organização do trabalho didático da escola para todos cumpre com a sua

função perante a escolarização do estudante com deficiência? Ao tratar dessa questão no ensino comum deve-se considerar estes como sujeitos atuantes de seus processos de aprendizagem. Com isto constatou a indagação da real aplicabilidade da legislação vigente acerca da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. A legislação preconiza ao público alvo da educação especial o direito a matrícula e permanência na escola comum, mas não tem atingido as esferas mais legais do fazer pedagógico.

PALAVRAS-CHAVE: Escolarização. Trabalho didático. Deficiência Intelectual.

ABSTRACT: The objective of this study is to analyze the school context in which students with disabilities should be seen and understood as subjects belonging to the school and who present different interests in the process of acquiring academic knowledge. To do so, he resorted to a bibliographical review to investigate the organization of didactic work for the schooling of students with disabilities. The academic productions have evidenced the concern to carry out a successful didactic work that favors the schooling of these students. The schooling of these students is the result of a historical process of education and needs to be understood from this approach. In order to understand this process as presented today in

contemporary times, it is important to understand it historically, having as main focus how the organization of didactic work over time and the use of didactic instruments. Nowadays, with the proposal of universalization of teaching, the proposition regarding the didactic work directed to these students emerges: Does the organization of the didactic work of the school for all fulfill its function before the schooling of the student with a disability? When dealing with this issue in the common teaching, these should be considered as active subjects of their learning processes. With this, he verified the question of the real applicability of the current legislation on special education in the perspective of inclusive education. Legislation advocates to the target public of special education the right to enrollment and stay in the common school, but it has not reached the most cool spheres of pedagogical doing.

KEYWORDS: Schooling. Didactic work. Intellectual Disability.

1 | INTRODUÇÃO

O presente artigo é resultado da pesquisa desenvolvida como parte da dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação – PROFEDUC, oferecido pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, no ano de 2016. A mesma intitulada como **“A escolarização do estudante com deficiência intelectual: os cadernos escolares como recursos didáticos em análise”**, objetivou evidenciar o processo de escolarização do estudante com deficiência intelectual fazendo o uso do caderno escolar. A escolarização destes estudantes ainda tem sido muito questionada por parte de professores, pois em sua maioria os estudantes apresentam defasagem no que diz respeito aos conteúdos programáticos para determinado ano escolar.

Para tanto, tomou-se como campo empírico uma escola pública pertencente à Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, capital do estado de Mato Grosso do Sul. O estudo foi desenvolvido por meio da análise dos registros de imagens e conteúdos didáticos de 27 cadernos escolares de três estudantes do sexto ano do ensino fundamental, de acordo com os componentes curriculares deste ano escolar. A escolha deste ano escolar se deu justamente por ser neste ano em que são mais frequentes os questionamentos dos professores dos componentes curriculares quanto ao conhecimento escolar dos estudantes com deficiência intelectual.

O movimento de escolarização do estudante com deficiência, entre novos caminhos, busca orientar-se pelo respeito às singularidades apresentadas pelos estudantes, reconhecendo que apresentam características particulares que devem ser consideradas nas iniciativas pedagógicas que objetivam garantir o seu desenvolvimento cognitivo.

Os processos de escolarização do estudante com deficiência precisam ser analisados levando-se em conta as mediações sociais, uma vez que compreendemos as escolas como “[...] campos de poder assimetricamente constituídos no interior de

uma sociedade de desiguais”.

Sob a compreensão deste pensamento, surge a necessidade de se analisar a organização do trabalho didático a partir dos cadernos escolares de estudantes com deficiência intelectual, considerando-os como elementos de relação educativa numa perspectiva de trabalho.

21 O PROCESSO HISTÓRICO DA ESCOLARIZAÇÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA

O processo de inclusão dos estudantes com deficiência tem apresentado inúmeros questionamentos e novas propostas de trabalho com este público. As produções acadêmicas têm evidenciado a preocupação em efetivar um trabalho didático exitoso que favoreça a escolarização destes estudantes. Segundo Góes e Laplane (2013, p. 2),

As dificuldades e os desafios postos pela inclusão escolar são das mais variadas ordens e estão ligados à organização da nossa sociedade, aos valores que nela prevalecem, às propriedades definidas pelas políticas públicas, aos meios efetivamente disponibilizados para a implantação dessas políticas, aos fatores relacionados à formação de docentes, às questões de infraestrutura e aos problemas vinculados à especificidade das diferentes condições que afetam o desempenho acadêmico e a formação pessoal de sujeitos que apresentam outras características que introduzem na categoria de alunos especiais.

A escolarização do estudante com deficiência é resultante de um processo histórico da educação e precisa ser compreendida a partir desta abordagem. Ressalta-se, nesse contexto, como se deu a organização do trabalho didático no decorrer da história e o uso dos instrumentos didáticos que evidenciaram esta escolarização.

Segundo Jannuzzi (2012), a educação da pessoa com deficiência surgiu no final do século XVIII e início do século XIX, inspirada nos modelos europeus de educação para estudantes cegos. Foram criados no Brasil o Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, e o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857. A criação destas duas instituições iniciava um trabalho ainda inexplorado no país, pareciam inusitadas, considerando-se o contexto da época. De acordo com Teixeira (1968):

Nada me parece mais significativo desse longo período de omissão e estagnação, com medidas medíocres e lampejos de paternalismo, do que a criação do colégio Pedro II e dos institutos de cegos e surdos-mudos, como as principais instituições educativas da capital do país em 60 anos de reinado TEIXEIRA, 1968, p.71).

Neste período ainda não havia sido apresentada nenhuma indicação de trabalho diferenciado que contemplasse a escolarização dos estudantes com deficiência. Sua escolarização estava vinculada a vertentes que se apresentavam mais com um perfil

clínico do que pedagógico. Jannuzzi (1992) identifica duas vertentes neste período, denominadas por ela como *médica-pedagógica* e *psicopedagógica*.

Na vertente médica-pedagógica, mais subordinada ao médico, não só na determinação do diagnóstico, mas também no “âmbito das práticas escolares” (JANNUZZI, 1992, p. 82), não existia uma preocupação direta com a aprendizagem, uma vez que os procedimentos educativos estavam relacionados a fatores patológicos. Em síntese, o trabalho desenvolvido nesta vertente caracterizava-se também por uma segregação social, sendo que, segundo Jannuzzi (1992), os agrupamentos eram organizados por sexo e patologias.

Historicamente, de acordo com Jannuzzi (2012),

A organização dos médicos em torno da higiene mental começou em 1909, com a criação do Comitê Nacional de Higiene Mental. Posteriormente, houve a formação da Liga Brasileira de Higiene mental por Gustavo Riedl, seu primeiro dirigente. Em 1925, a Reforma João Luís Alves criou o Curso Especial de Higiene e Saúde Pública, anexo à Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro [...]. Mas a sua influência junto às escolas deu-se a partir da organização da Seção de Ortofrenia e Higiene Mental no Instituto de Pesquisas Educacionais, em 1933, por Anízio Teixeira. Em janeiro de 1934 instalaram-se clínicas de higiene mental nas escolas experimentais, articuladas com a tarefa pedagógica (JANNUZZI, 2012. p.101).

A vertente psicopedagógica, segundo Jannuzzi (1992, p. 88), caminhava em defesa da educação dos “anormais”, buscando “[...] identificar essas pessoas por meio de escalas psicológicas e escalas de inteligência para serem selecionados nas escolas especiais. Mesmo visando a educação do deficiente, esta vertente também se revelou segregadora, dando origem as classes especiais”.

Nesta vertente, segundo a autora, todos devem ser aproveitados, em algum sentido, devendo a escola selecioná-los e prepará-los para o seu lugar devido. “Os anormais em classes selecionadas, com professores especializados, com grandes conhecimentos científicos e um grande poder de intuição, trabalhando para aumentar neles a adaptabilidade e a laboriosidade”. (JANNUZZI, 2012, p. 53). Compreende-se que nesta vertente buscou-se uma visão de educação para o trabalho, dando aos “anormais” condições de participarem da vida social, de forma funcional. Mas ainda não se podia evidenciar um trabalho didático direcionado à aprendizagem e escolarização do deficiente, uma vez que a preocupação era pautada somente em dar-lhes uma ocupação funcional na sociedade.

Para Glat e Blanco (2007), foi somente com a criação Centro Nacional de Educação Especial - CENESP e suas Diretrizes Básicas para a Ação (BRASIL, 1974) que a Educação Especial “rompeu” com o modelo médico e adotou o modelo educacional, absorvendo os conhecimentos da psicologia da aprendizagem, que deixavam de enfatizar a deficiência do indivíduo em favor das condições do meio e dos recursos usados para o desenvolvimento e a aprendizagem do sujeito. A educação do deficiente começa a voltar-se para a aprendizagem e seu desenvolvimento intelectual.

ACENESP tinha como finalidade promover a expansão e a melhoria ao atendimento dos excepcionais. Este estabelecimento impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, ainda configuradas por campanhas assistenciais e ações isoladas do Estado.

Durante a década de 1970, iniciaram-se em âmbito nacional os movimentos pró-integração e normalização, sob a premissa básica de que todas as pessoas com deficiências tinham o direito de usufruir das condições de vida mais comuns ou normais possíveis. Em linhas gerais, a integração pregava a preparação prévia dos alunos com necessidades educacionais especiais para que demonstrassem ter condições de acompanhar a turma no ensino regular, mediante apoio especializado paralelo. Em outras palavras, pode-se dizer que a proposta da integração continuava tendo como base o modelo médico da deficiência, que centrava o problema nos alunos e desresponsabilizava a escola, a qual caberia tão-somente educar os alunos que tivessem condições de acompanhar as atividades regulares, concebidas sem qualquer preocupação com as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais (PLETSCH, 2014, p. 6).

Pletsch (2014, p. 6) explica que nesse período aumentou no Brasil o número de oficinas em que os deficientes, especialmente “mentais”, eram preparados para ingressar no mercado de trabalho, com vistas à sua posterior “integração” na sociedade. Tais oficinas ensinavam tarefas manuais específicas, repetitivas e pouco rentáveis economicamente. A autora sinaliza que “As diretrizes para o trabalho nas oficinas foram descritas no documento intitulado Habilitação do deficiente mental para o mercado de trabalho (Brasil, 1979), elaborado pela parceria entre o CENESP e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de São Paulo.” Segundo a autora,

A proposta da profissionalização já integrava os dispositivos do Projeto Prioritário nº 35, que afirmava “o quanto seria mais barato educar uma criança infradotada do que sustentá-la durante toda a sua existência. Educá-la possibilitaria tornar-se útil e contribuir para a sociedade, elevando a renda familiar”. [...] Ou seja, o enfoque pretendia tornar as pessoas independentes, sobretudo financeiramente, mesmo que em empregos de baixa remuneração, para diminuir os gastos do Estado. (PLETSCH, 2014, p. 6).

Para Souza (2013, apud PLETSCH, 2014) isso evidencia que a base da concepção de educação vigente se dava a partir da teoria do “capital humano”. De acordo com Pletsch (2014, p. 6), a Lei nº 5.692/1971, que regia as práticas curriculares nas escolas e classes especiais, “[...] recomendava tratamento especial aos alunos com deficiências físicas ou mentais”, assim como àqueles que se encontravam em defasagem idade/série ou aos superdotados. Dessa forma, observa que

O crescimento do número de classes especiais nas escolas públicas regulares durante os anos de 1970 também foi reflexo da ampliação do acesso dos grupos populares ao sistema de ensino, o qual desde sempre se apresentou a estes sujeitos com uma estrutura curricular rígida. Assim, muitos desses sujeitos - mais da metade da população brasileira vivia então em condições de pobreza a extrema

pobreza (Mendes, 1995) - acabavam sendo avaliados como “prováveis alunos excepcionais”, por apresentarem comportamentos considerados inapropriados em sala de aula. Por isso, eram encaminhados para as classes especiais, nas quais lhes eram oferecidas apenas atividades pedagógicas reiteradamente simplificadas. Essas classes, ao longo das décadas de 1970 e 1980, acabaram reforçando os problemas relacionados ao fracasso escolar, evidenciando conforme Ferreira (1992), a “deficiência da escola”. (PLETSCH, 2014, p. 6).

Em relação à década de 1990, a autora aponta que o contexto histórico era de sérios problemas educacionais e econômicos. Os problemas econômicos estavam ligados a altas taxas de juros, desvalorização interna e externa da moeda, ampliação da pobreza, entre outros problemas. Nas questões educacionais, observa que:

Mais de dois terços das crianças e adolescentes entre 7 e 14 anos não eram beneficiados pela escola, em função de três modalidades de exclusão fortemente presentes na sociedade brasileira, a saber: a) a impossibilidade de acesso; b) a exclusão precoce da escola (sobretudo com altas índices de evasão); c) a inclusão sem acesso ao ensino de qualidade (PLETSCH, 2014, p. 6).

No contexto internacional, conforme Pletsch (2014, p. 10), um marco foi a “Conferência Mundial sobre a Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, em Jomtien, Tailândia, em 1990, que resultou na conhecida “Declaração de Educação para Todos”. O Brasil foi um dos signatários do evento, participando da sua organização, iniciada em 1985. De acordo com a autora,

Em consonância com essas diretrizes foi realizada em Salamanca, Espanha, em 1994, a *Conferência Mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade*, que deu origem à Declaração de Salamanca. Essas declarações, juntamente com a Convenção da Guatemala (1999) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências (Brasil, 2008), fortaleceram o discurso em prol dos direitos sociais e educacionais das pessoas historicamente excluídas, dentre as quais as pessoas com necessidades educacionais especiais em decorrência de deficiências e outras condições atípicas do desenvolvimento. Em grande medida fortemente amparada no discurso humanitário e na universalização da educação básica, a consigna da educação inclusiva se disseminou e institucionalizou. Os seus princípios foram (e continuam sendo) incorporados ao longo dos anos noventa nas políticas educacionais brasileiras, sob forte influência de organismos internacionais como a UNESCO e o Banco Mundial. (PLETSCH, 2014, p. 10).

No contexto brasileiro, esses pressupostos presentes na proposta da educação inclusiva foram incorporados pelo Ministério da Educação, em 2001, com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001). Com essas diretrizes, as práticas educacionais frente aos estudantes com deficiências passaram a ter como base o discurso da educação inclusiva, implicando sua matrícula “[...] em classes regulares, com o suporte da Educação Especial (complementar ou suplementar), que poderia ocorrer em sala comum com o apoio do professor itinerante ou no contra turno em salas de recursos.” (PLETSCH, 2014, p. 11). Para a autora:

Entre outros aspectos, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 2001 e a Política de Educação Especial de 1994 regulamentaram a organização e a função da Educação Especial nos sistemas de ensino da educação básica, a continuação do repasse de verbas e recursos humanos para instituições privadas por meio de parcerias. Além disso, regulamentaram os locais de atendimento e as propostas de flexibilização e adaptação curricular em sintonia com os dispositivos do documento Adaptações Curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais (Brasil, 1998), que integra o conjunto dos Parâmetros Curriculares Nacionais. (PLETSCH, 2014, p. 11).

A autora cita Michels e Garcia (2010, p. 218, apud PLETSCHE, 2014, p. 11), que indicam que a “[...] educação dos estudantes com necessidades educacionais especiais deve contemplar as diferenças individuais e requer um tratamento diferenciado dentro do mesmo currículo. ” No entanto, segundo os autores, o documento acaba dando “[...] margem a que se pense em recursos e métodos diversificados para o trabalho pedagógico, com a criação de alternativas nos processos de aprendizagem”, propondo assim “[...] novos níveis de diagnóstico e prognóstico baseados na relação entre diferenças individuais e currículo” (MICHELIS; GARCIA, 2010, p. 218, apud PLETSCHE, 2014, p. 11). Nesse sentido, flexibilizar o currículo sem reconhecer a individualidade dos estudantes e a complexidade da escolarização, segundo Pletsch (2014), é um aspecto negativo. A autora afirma que:

[...] o uso de recursos e estratégias diferenciadas nas práticas curriculares a partir de planejamentos articulados com o currículo em geral é fundamental e, em muitos casos, imprescindível, como, por exemplo, o uso da comunicação alternativa para que alunos com dificuldades de comunicação possam desenvolver a interação social e, conseqüentemente aprender e internalizar os conhecimentos e bens culturais (PLETSCH, 2014, p. 12).

Conforme Lancillotti (2006), a escola é a instituição que tem como função precípua a transmissão do conhecimento historicamente acumulado. Se é função da escola transmitir estes conhecimentos, fica evidente que serão utilizados recursos para que isto ocorra, bem como que se alguém transmite algo, transmite a alguém. Ou seja, a escola, ao transmitir algum conhecimento, utiliza-se de recursos, de instrumentos que efetivam esta transmissão.

3 | O TRABALHO DIDÁTICO FRENTE A PROPOSTA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Em sua pesquisa intitulada “A Organização do Trabalho Didático como categoria da análise para a Educação Especial”, Lancillotti (2006) menciona que para a educação, ideias, valores, conceitos, símbolos, hábitos e habilidades interessam como elementos que devem ser assimilados pelos homens com o objetivo de forjar uma segunda natureza, o que implica a compreensão de que estes elementos são produzidos para

a humanização do homem, pois não estão presentes em sua natureza biológica.

Da mesma forma, Saviani (2003) corrobora com esse pensamento no que diz respeito ao trabalho educativo enquanto resultante de uma necessidade para atender a necessidade de uma segunda natureza humana,

Conseqüentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta ou indiretamente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim o objeto da educação diz respeito, de um lado à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2003, p.13)

Mencionada a importância do trabalho educativo, e que este acontece efetivamente em ambiente escolar, cabe clarificar também que o mesmo requer organização dos meios pelos quais se possa realizar em cada indivíduo essa segunda natureza. Para tanto, no que se refere à escola, cabe a ela a proposição de métodos e formas de organização do conjunto de atividades escolares trazidos no currículo. (LANCILLOTTI, 2006).

Essa instituição é apresentada hoje como escola para todos, todos têm direito à educação, conforme o Artigo 205º de nossa Constituição Federal, que estabelece: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988).

De acordo com Galvão (2016), em outra análise, revelei que a escola apresenta-se como promotora de uma pedagogia unificada, capaz de atender a todos. No entanto, sabe-se que há uma heterogeneidade de estudantes que compõem o quadro escolar, entre eles encontram-se os estudantes com deficiência. Perante esta realidade, emerge a proposição a respeito do trabalho didático direcionado a estes estudantes: a organização do trabalho didático da escola para todos cumpre com a sua função perante a escolarização do estudante com deficiência?

Em conformidade com as pesquisas realizadas por Lancillotti (2006), Pletsch e Glat (2012) e Neres (2016) a respeito das práticas escolares para a escolarização dos estudantes com deficiência, constata-se que esse formato cristalizado na escola não tem favorecido o processo de escolarização dos estudantes com deficiência que necessitam de uma ação docente, em alguns momentos, individualizada. As pesquisas ainda revelam que as práticas pedagógicas têm apresentado poucas mudanças para atender às necessidades educacionais dos estudantes com deficiência.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tratar a questão da escolarização do estudante com deficiência no ensino comum deve-se considerá-los como sujeitos atuantes de seus processos de aprendizagem. Estes estudantes devem ser vistos e compreendidos como sujeitos pertencentes à escola e que apresentam diferentes interesses no processo de aquisição do conhecimento acadêmico. Para que seu processo de escolarização apresente-se relevante em sua constituição enquanto cidadão, os conhecimentos escolares desenvolvidos devem estar relacionados à sua vivência social e promover de forma satisfatória a conquista da sua autonomia e liberdade na sociedade. Em suma, a aprendizagem ocorrida no âmbito escolar deve promover mudanças na vida social destes estudantes. Não cabe mais mantê-los engessados em processos de ensino-aprendizagem que não atendem às suas necessidades primárias.

Este breve diálogo apresentado nas publicações referente à escolarização do estudante com deficiência e o trabalho didático realizado com estes no ensino comum permite que seja indagada a real aplicabilidade da legislação vigente acerca da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. A legislação preconiza ao público alvo da Educação Especial o direito à matrícula e permanência na escola comum, mas não tem atingido as esferas do fazer pedagógico.

A escolarização do estudante com deficiência perpassa o olhar atento às políticas existentes e se estende às formas com que elas se configuram. As atuais regulamentações da política de educação básica podem gerar novos impactos na escolarização dos estudantes com deficiência. A simples promoção automática, entende-se por promoção automática aquela que acontece de forma desvinculada do processo de escolarização, que desconsidera fatores importantes para que a escolarização ocorra, pois os estudantes são promovidos ao ano escolar seguinte desconsiderando a sua aprendizagem, desacompanhada de um sistema mais cuidadoso e sistemático de avaliação e previsão de serviços de apoio, acaba por favorecer uma formação fragilizada dos estudantes do ensino fundamental durante o processo regular de escolarização.

Ao olhar para a educação básica e a forma como acontece a escolarização do estudante com deficiência em âmbito nacional, torna-se importante tomar como referência a função social da escola e a partir dela estabelecer um plano de desenvolvimento escolar que busque ao máximo o desenvolvimento do estudante.

REFERENCIAS

BRASIL. Diretrizes básicas para a ação do Centro Nacional e Educação Especial. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. Centro Nacional de Educação Especial. Rio de Janeiro, 1974.

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

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC, 2001.

GALVÃO, P.E.S. **A escolarização do estudante com deficiência intelectual: os cadernos escolares como recursos didáticos em análise**/ Campo Grande, MS: UEMS, 2016. 93f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2016.

GLAT, R.; BLANCO, L. Educação Especial no contexto de uma educação inclusiva. In: Glat, R. (org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007. p. 15-35.

GÓES, M. C., LAPLANE A. L. F. (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

JANNUZZI, G. M. A. A luta pela Educação do Deficiente no Brasil, 2.a ed. Editora Autores Associados. Campinas, SP.1992.

JANNUZZI, G. S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012

LANCILLOTTI, S.S.P. (Org.). A Organização do Trabalho Didático, como categoria de análise para a Educação Especial. In: NERES, C.C **Educação Especial em Foco: questões contemporâneas**. Campo Grande: Editora da UNIDERP, 2006, v., p. 33-50.

MICHELS, M.H.; GARCIA, R.C. A organização curricular na articulação entre serviço especializado e classe comum: um modelo inclusivo? In: Kassar, M.C.M. (Org.). **Diálogos com a diversidade: desafios da formação de educadores na contemporaneidade**. Campinas: Mercado das Letras, p. 211-232, 2010.

NERES, C. C. A escolarização dos alunos com deficiência e a inclusão escolar: aproximações com as práticas escolares. 2016. Tese (Pós-Doutorado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2016.

PLETSCH, M. D. A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013). **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, n. 22, v. 81, p. 1-29, 2014. (Dossiê Educação Especial: diferenças, currículo e processos de ensino e aprendizagem).

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11ª ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

TEIXEIRA, A. S. **Educação é um Direito**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

A PRÁTICA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: UM OLHAR DO PROFESSOR SOBRE O ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INCLUSO

Maria José de Souza Marcelino

Secretaria de Educação do Município de Araçoiaba e Paulista /PE.

Maria José Calado Souza

Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco e do Município de Igarassu/PE

RESUMO: Este trabalho teve por objetivo analisar como se desenvolve a prática de avaliação da aprendizagem de professores com estudantes com deficiência inclusos. Como objetivos específicos, pontuar as dificuldades apresentadas pelos professores para o trabalho com estudantes com deficiência; descrever procedimentos utilizados para avaliar a aprendizagem dos estudantes com deficiência e identificar aspectos considerados importantes pelos professores para avaliar a aprendizagem do estudante com deficiência. A investigação se delineou em seu aspecto teórico nas concepções de avaliação da aprendizagem; prática avaliativa, estudante com deficiência, inclusão escolar, considerando os escritos de teóricos como Luckesi (2011), Hoffmann (2014), Ribeiro (2003), dentre outros. A pesquisa é uma investigação qualitativa do tipo descritiva realizada numa escola da região metropolitana do Recife, tendo como sujeitos doze professores do Ensino Regular, os quais trabalhavam com estudantes com deficiência inclusos em sala

de aula. Os procedimentos utilizados foram entrevista e observação. A pesquisa evidenciou que a prática da avaliação da aprendizagem para o estudante com deficiência não apresenta elemento diferenciador, se conduzindo de maneira igualitária para todos os estudantes, apontando, dentre outros, para a necessidade de investimento no que tange à formação de forma a instrumentalizar a ação do professor.

PALAVRAS-CHAVE: Prática da avaliação da aprendizagem. Estudante com deficiência. Inclusão escolar.

ABSTRACT: The objective of this study was to analyze how the practice of evaluating teacher learning with students with disabilities is developed. As specific objectives, to highlight the difficulties presented by teachers for working with students with disabilities; Describe procedures used to evaluate the learning of students with disabilities and identify aspects considered important by teachers to evaluate the learning of students with disabilities. The research was delineated in its theoretical aspect in the conceptions of evaluation of the learning; (Luckesi (2011), Hoffmann (2014), Ribeiro (2003), among others). The research is a qualitative research of the descriptive type carried out in a school in the metropolitan region of Recife, having as subjects, twelve teachers of Regular Education, who worked with students

with disabilities included in the classroom. The procedures used were interview and observation. The research evidenced that the practice of learning evaluation for the student with the disability does not present a differentiating element, if conducting in an egalitarian way for all the students, pointing out, among others, the need for investment in what concerns the formation in order to instrumentalize the action of the teacher.

KEYWORDS: Learning assessment practice. Student with a disability. School inclusion.

1 | INTRODUÇÃO

No contexto escolar, um dos maiores desafios dos professores no fazer em sala de aula é a prática da avaliação da aprendizagem, visto que se faz necessário compreender a avaliação além de um instrumento de medida, pois o ato de avaliar exige do professor o revisitar dos acontecimentos, de forma a reestruturar a prática em benefício da aprendizagem do estudante.

O caminho da prática da avaliação é desafiador, pois preconiza um entendimento que segue na direção da aprendizagem. Porém, ao tratar do estudante com deficiência, caminhar na direção da avaliação é um desafio ainda mais contundente, porque são indispensáveis conhecimentos que normalmente não estão evidentes no trabalho do professor. Dessa forma, é pertinente questionar como se desenvolve a prática da avaliação da aprendizagem de professores com estudantes com deficiência inclusos.

É importante salientar que, em sua formação, a maioria dos professores pouco se deteve ao conhecimento no que se refere a estudantes com deficiência e, assim, desconhece esse universo singular, realizando a prática da avaliação de qualquer maneira, ou mesmo não realizando, deixando, muitas vezes, os estudantes com deficiência no descrédito e à margem das ações em sala de aula. Isso posto, considera-se relevante a pesquisa em foco com o tema *A Prática da Avaliação da Aprendizagem: um olhar do professor sobre o estudante com deficiência incluso*, por ser uma temática que carece continuamente de reflexões.

Assim, definiu-se como objetivo geral analisar como se desenvolve a prática de avaliação da aprendizagem de professores com estudantes com deficiência inclusos, e, como objetivos específicos, pontuar as dificuldades apresentadas pelos professores para o trabalho com estudantes com deficiência; descrever procedimentos utilizados para avaliar a aprendizagem dos estudantes com deficiência e identificar aspectos considerados importantes pelos professores para avaliar a aprendizagem do estudante com deficiência. Para responder à pergunta principal e, assim, atender ao objetivo geral, a opção foi por uma pesquisa qualitativa do tipo descritiva. Como procedimentos, foram utilizadas entrevistas e observação. O trabalho evidenciou que a prática da avaliação da aprendizagem para o estudante com deficiência não apresenta elemento diferenciador se conduzindo de maneira igualitária para todos os estudantes, apontando, entre outros, para necessidade de investimento no que tange

à formação de forma a instrumentalizar a ação do professor.

2 | O ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA

No contexto escolar, são muitos os desafios a serem enfrentados pelos estudantes, todavia, esses desafios ficam ainda mais acirrados quando esses estudantes se encontram em situação de deficiência, pois a mesma, sendo uma restrição física, mental ou sensorial “[...] limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, [...]” (BRASIL, 2001, p.1) desses estudantes.

Contudo, compreende-se que muitas dessas limitações são determinadas por fatores externos às condições físicas ou mentais desses estudantes, porquanto, ao longo da história da humanidade, a deficiência foi vista pela ótica da imperfeição, da ineficiência, contrapondo-se ao ideal de eficiência, exigido pela tão “perfeita” condição humana idealizada pela sociedade.

Isso posto, as circunstâncias as quais estão colocadas as deficiências desfavorecem os estudantes no contexto de aprendizagem, pois as mesmas são concebidas de maneira que se sobrepõem à real condição do sujeito, que, passivo de mudança, interage e contribui para construção do meio.

Na escola, muitas vezes, os estudantes com deficiência são vistos como incapazes, não sendo respeitadas as devidas e pertinentes atribuições ao ofício de estudante e isso favorece a situação de deficiência uma vez que “as deficiências se manifestam nas formas enfraquecidas de acumulação da experiência individual” (VIGOTSKY, 2004, p.389). Dessa forma, as atitudes equivocadas desfavorecem a capacidade de desenvolvimento dos mesmos, deixando-os à margem da possibilidade de aprendizagem, pois são colocados no nível de descrença a qualquer forma de avanço e, dessa maneira, são escassas as oportunidades, o que não favorece a construção de experiências individuais e coletivas. Isso posto, compreende-se que em situação de deficiência, os estudantes necessitam, ainda mais, experienciar acontecimentos, eventos, coisas, etc. e serem oportunizadas as ações propostas no contexto escolar.

É importante aos sujeitos na escola o entendimento de que deficiência não é sinônimo de incapacidade, pois mesmo ao apresentarem uma característica própria os estudantes com deficiência se igualam àqueles “sem” deficiência, pois todos são estudantes e necessitam igualmente de experiências com o mundo do conhecimento. Todavia, o que pode diferenciar são as estratégias pedagógicas, pois é preciso um olhar atento às necessidades de todos, em especial àqueles com deficiência, pois, em muitos casos, esses estudantes não manifestam suas necessidades, diante dos temores e estereótipos lhes dados socialmente ao longo do tempo.

A escola precisa, a partir de suas ações, desmistificar o conceito de deficiência favorecendo o entendimento de que pessoas são, antes de tudo, pessoas, e que o estereótipo da deficiência é dado socialmente. Nessa relação social é preciso levar em

conta a “situação de deficiência”, ou seja, a condição que resulta da interação entre as características da pessoa e as dos ambientes em que ela está provisoriamente ou constantemente inserida (FÁVERO, PANTOJA e MANTOAN, 2007, p.42). É preciso considerar que tanto o conceito de deficiência como a sociedade muda, não se apresentando de forma estanque, mas transita pelos diferentes entendimentos humanos. Assim, “a análise histórica do conceito de DEFICIÊNCIA explicita mais que a evolução de um conceito científico: traduz também a atitude das diferentes sociedades e culturas para com seus membros” (PAN, 2008, p.79). As mudanças sociais são refletidas na escola através do pensar e repensar das práticas, isso considerando o respeito às diferenças.

3 | INCLUSÃO ESCOLAR DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA

A inclusão escolar do estudante com deficiência perpassa pela participação deste, de forma autônoma e intensa em todo o processo no âmbito escolar, pois “funciona para todos os alunos com e sem deficiências, em termos de atitudes positivas, mutuamente desenvolvidas” (KARAGIANNIS, STAINBACK, 2007, p.22), não havendo restrição e representações discriminativas.

Nesse sentido, é grande o desafio enfrentado pelo professor em sua prática, visto que, muitas vezes, ele precisa buscar, dentro de si, a força necessária a qual lhe proporcione a mudança, resgatando reflexões acerca das intenções e concepções arraigadas ao longo da história de sua formação, e, dessa maneira, reescrever uma nova forma de fazer docente. É dentro dessa visão que a escola inclusiva busca se diferenciar, tendo em vista que “a escola passa a repensar as condições da prática docente em suas várias dimensões e suas repercussões” (RIBEIRO, 2003, p.49). Isto posto, compreende-se a prática do docente como eixo que norteia os momentos vividos na sala de aula, e estes são refletidos nos sujeitos ao longo da vida.

Para inclusão do estudante com deficiência, a escola precisa reconhecer as diferenças e as singularidades como meios de enriquecimento coletivo, pois eles salientam a sensibilidade e contribuem para o crescimento humano. Também precisa reconhecer a diferença como algo positivo, focando o estudante como sujeito de sua própria aprendizagem.

A inclusão escolar se constitui a partir da premissa que a diferença enriquece o processo de aprendizagem, pois os seres humanos, por natureza, desenvolvem-se em interação com seus pares e conseqüentemente com o mundo. “Desse modo, o aluno precisa de ambientes estimuladores, não estereotipados. O conhecimento que o aluno vai adquirir depende da riqueza das experiências que lhe forem oferecidas” (RIBEIRO, 2003, p.49). Neste sentido, a troca de experiência na convivência diária é um fator positivo na construção do ser social. A inclusão escolar também perpassa pelo processo de avaliação, visto que avaliar, nessa perspectiva, envolve diferentes nuances,

as quais exigem do professor sensibilidade e disponibilidade para mudança, esforço para observar e acompanhar de forma minuciosa os encontros e/ou desencontros do estudante com deficiência com a aprendizagem. Portanto, refletir sobre a prática da avaliação é pertinente, considerando os desafios a serem enfrentados pelo professor em sua docência.

4 | AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: UM OLHAR SOBRE ESTA PRÁTICA

A avaliação da aprendizagem constitui-se na ação pedagógica no espaço da sala de aula com objetivo de acompanhamento da aprendizagem dos estudantes, elemento essencial que auxilia a aprendizagem. Todavia, nem sempre acontece, pois a cultura dos exames sempre foi soberana na prática até os dias atuais com características que sobreviveram ao tempo, justificado pelo que diz Luckesi (2011b, p.29), “que nosso senso comum, na vida escolar, é de examinadores e não de avaliadores”. Examinar e avaliar são ações diferentes. O ato de examinar tem como norte a seleção e classificação, sem preocupação com a aprendizagem. Já o ato de avaliar tem uma intencionalidade, não cabe à seleção e à classificação, porque permite, sobretudo, reorientar a ação pedagógica, seja qual for a concepção, pois caracteriza-se pelo diagnóstico e pela inclusão. (Idem)

A avaliação da aprendizagem não tem caráter seletivo e classificatório, pois não se encontra um ponto final no processo, porque o objetivo do trabalho do professor é fazer com que o estudante aprenda. Portanto, deter-se apenas ao produto final se contrapõe às ações de diagnóstico e inclusão que caracteriza a avaliação. Quando a escola se contrapõe a essas ações e resume a sua função ao ato de aprovar ou reprovar, deixa de intervir/ajudar os estudantes a desenvolverem sua aprendizagem.

É importante compreender que a avaliação da aprendizagem é fundamental, pois é elemento pertencente ao ensino e aprendizagem, isto é, “um componente indissociável do processo constituído pelo ensino e pela aprendizagem [...]” (FERNANDES, 2009, p.21). Esse entendimento colabora para uma mudança na prática da avaliação da aprendizagem. Isso significa dizer que mudar uma prática de avaliação da aprendizagem requer compreensão teórica e, sobretudo, investimento em novas práticas, priorizando a investigação e o desempenho do estudante, como aduz Luckesi (2011b).

Nesse contexto, a avaliação “subsidiar decisões a respeito da aprendizagem dos educandos, tendo em vista garantir a qualidade do resultado que estamos construindo. Por isso, não pode ser estudada, definida e delineada sem um projeto que a articule” (LUCKESI, 2011b, p.45). Por conseguinte, a avaliação da aprendizagem é indispensável para analisar e ao mesmo tempo sanar as dificuldades que impossibilitam o desenvolvimento da aprendizagem do estudante.

Compreende-se que o ambiente escolar favorece o desenvolvimento da

aprendizagem dos estudantes e isso diz do professor não ser o único responsável pela aprendizagem, mas o maestro que coordena diretamente a ação e, ao coordenar essa ação, precisa rever/querer modificar a sua prática avaliativa para atender às reais necessidades do estudante sabedor que mudar o já estabelecido é difícil, porque “aprender conceitos é fácil, o difícil mesmo é passar da compreensão para a prática” (LUCKESI, 2011b, p. 30). Isso exige entender que o estudante é um ser em processo de formação passivo de mudança com possibilidades de resultados mais satisfatórios (Idem, 2011a). Esses resultados satisfatórios significam considerar a condição particular, singular, única de cada estudante no entendimento de que o caminho da avaliação é a aprendizagem. Assim, “o olhar do professor precisará abranger a diversidade de traçados, provocando-os a prosseguir sempre” (HOFFMANN, 2014, p.53).

Um dos maiores desafios da prática do professor para a concretização da avaliação da aprendizagem é avaliar cada estudante em seu tempo de aprendizagem e possibilitar instrumentos diferenciados para coleta de informações da aprendizagem, isso implica na queda da certeza de que tudo pode ser igual para todos, pois “nenhum professor possui a habilidade de acompanhar, ao mesmo tempo, todos os alunos, e ‘o todo’ de sua aprendizagem, ou de orientar a todos da mesma forma e na mesma direção” (HOFFMANN, 2014, p.51). Para tanto, se faz necessária a formação continuada para minimizar as dificuldades encontradas na prática, pois a formação profissional dos professores se diferencia da formação iniciada na universidade (TARDIF, 2014). A formação irá favorecer o acompanhamento e orientação do professor para o trabalho avaliativo na diversidade e compreender que a avaliação da aprendizagem deve ser focada no sujeito e não no objeto em questão, valorizando os avanços, como cita Ramos (2010).

Portanto, como aduz Hoffmann (2014), todas as situações de atividades vivenciadas no cotidiano da sala de aula pelo estudante nem sempre têm o objetivo de verificação da aprendizagem, “podendo absorver diferentes dimensões avaliativas. O que define tal dimensão são as intenções do educador ao propor a tarefa, bem como sua forma de proceder frente ao que nela observa” (p.51).

Avaliar, em síntese, é conduzir os estudantes para o êxito na aprendizagem, é para onde deve convergir todos os esforços. É necessário considerar diferentes instrumentos avaliativos, principalmente ao se tratar do estudante com deficiência, tendo em vista que, entre uma prática avaliativa e outra, existem diferentes formas de compreender a deficiência, o que irá implicar na decisão do ato avaliativo. Algumas práticas coadunam com a definição de que para esses indivíduos a avaliação da aprendizagem não se dará de forma satisfatória pela sua condição.

Isso implica dizer que definir os aspectos para o professor avaliar a aprendizagem do estudante com deficiência depende, em grande parte, da forma como se concebe e pratica a avaliação, isto é, do entendimento que o professor tem do processo avaliativo e, conseqüentemente, de como se concebe a aprendizagem desses estudantes.

Nessa direção, faz-se necessário pensar e repensar a avaliação da aprendizagem,

compreendendo que a mesma “não constitui [...] matéria pronta, discussão finalizada, teoria aceita” (ANTUNES, 2008, p.8), principalmente em relação ao estudante com deficiência, visto que a ausência de uma avaliação adequada às necessidades pode colaborar para confirmar preconceitos já existentes, como aduz Carvalho et al (2014) e dependendo do caminhar pode direcionar para a exclusão. Contudo, o mais importante da avaliação da aprendizagem é saber que sua verdadeira dimensão e direção é a aprendizagem a cada instante, como explica Antunes (2008), desse modo, fazendo-se necessárias mudanças nas práticas da avaliação.

As mudanças na prática são necessárias frente aos estudantes com deficiência, para que a avaliação da aprendizagem seja utilizada como um instrumento de inclusão, mesmo diante das limitações que possam apresentar. Dessa forma, é importante avaliar o desempenho com diferentes critérios e medidas, de maneira a contribuir para a evolução do saber dos estudantes com deficiência, como diz Beyer (2010). É uma avaliação praticada de forma que atenda às especificidades e necessidades de todos, num processo contínuo de acompanhamento de forma que o professor possa desenvolver práticas avaliativas favoráveis ao desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, estejam eles em situação de deficiência ou não.

5 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa partiu de inquietações que tiveram sua gênese no campo empírico, nas experiências das pesquisadoras como docentes no Ensino Regular e na Educação Especial, e teve como objetivo analisar como se desenvolve a prática de avaliação da aprendizagem de professores com estudantes com deficiência inclusos, oriundo da questão principal que norteou a pesquisa. E como objetivos específicos: pontuar as dificuldades apresentadas pelos professores para o trabalho com estudantes com deficiência; descrever procedimentos utilizados para avaliar a aprendizagem dos estudantes com deficiência e identificar aspectos considerados importantes pelos professores para avaliar a aprendizagem do estudante com deficiência. Estes objetivos foram oriundos das questões que nortearam a pesquisa, as quais serão descritas posteriormente.

Considerando o objeto da pesquisa, a opção foi por uma investigação qualitativa do tipo descritiva, que, segundo Martins Junior (2010), “visa descobrir e observar fenômenos existentes, situações presentes e eventos, procurando descrevê-los, classificá-los, compará-los e avaliá-los, com o objetivo de clarear situações para idealizar futuros planos e decisões” (p. 83).

Como procedimentos, foram utilizadas entrevista e observação, buscando responder às questões que nortearam a pesquisa. A escolha deu-se por serem essas técnicas apropriadas à pesquisa qualitativa.

A entrevista é “uma técnica de investigação baseada em perguntas que são

dirigidas a pessoas previamente escolhidas” (LUDWIG, 2009, p.65) e a observação é desenvolvida “[...] por meio do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para recolher ações dos autores em seu contexto natural a partir de sua perspectiva e seus pontos de vista” (CHIZZOTTI, 2009, p.90). Assim, a entrevista foi semiestruturada e utilizado como instrumento um roteiro norteador. Para a observação foi utilizado como instrumento o diário de campo que “nada mais é que um caderninho, uma caderneta, ou um arquivo eletrônico no qual escrevemos todas as informações [...]” (MINAYO, 2011, p.71).

A pesquisa se desenvolveu no período de três (3) meses de forma sequencial nos dias letivos. No que se refere ao campo, foi definida uma escola do município da Região Metropolitana do Recife/PE, com quantidade significativa de estudantes com deficiência inclusos. Quanto aos sujeitos, foram escolhidos para pesquisa doze professores do ensino regular, os quais trabalhavam com estudantes com deficiência inclusos em sua sala de aula. Estes foram denominados de P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11 e P12 de maneira a manter o sigilo de suas identidades.

6 | APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A pesquisa teve como questão principal como se desenvolve a prática da avaliação da aprendizagem de professores com estudantes com deficiência inclusos. E como questões secundárias, que/quais dificuldades apresentadas pelos professores para o trabalho com estudantes com deficiência, que procedimentos são utilizados para avaliar a aprendizagem dos estudantes com deficiência e quais aspectos são considerados importantes pelos professores para avaliar a aprendizagem do estudante com deficiência. As questões foram respondidas na perspectiva de atender aos objetivos da pesquisa. Para tanto, foi realizada uma análise qualitativa, baseada no que apresenta Martins Junior (2009), quando aduz que “[...] na análise qualitativa os dados são coletados através das descrições feitas pelos sujeitos acerca de uma questão proposta pelo pesquisador [...] são detalhadas sob a forma de descrição, análise e comparação [...]” (p.132). Dessa forma, a análise exigiu das pesquisadoras, ao olhar os dados, um esforço significativo para manter-se num nível considerável de distanciamento, transcrevendo-os e analisando-os, em seguida comparando os resultados, porém conscientes de que a pesquisa qualitativa não é neutra. Nessa premissa, abaixo, serão apresentadas as questões.

Questão 1 – Que/quais dificuldades apresentadas pelos professores para o trabalho com estudantes com deficiência? Esta questão objetivou pontuar as dificuldades apresentadas pelos professores para o trabalho com estudantes com deficiência, dessa forma, ao serem entrevistados, dos 12 (doze) professores participantes da pesquisa, três informaram não ter dificuldade e 07 (sete) apontaram dificuldades para realização do trabalho.

Dos sete professores que informaram ter dificuldade, os P1, P5, P6 e P8 pontuaram a falta de materiais adequados para o trabalho com os estudantes com deficiência. O P2 falou da dificuldade de comunicação para trabalhar com os estudantes no cotidiano da sala. O P6 relatou a falta de atenção do estudante para realização das atividades. Os P5, P7, P9, P11 e P12 pontuaram como dificuldade a ausência de formação e informação adequada para lidar com a complexidade das deficiências.

Em relação à falta de materiais adequados apontada como dificuldade, nas observações constatou-se que a escola dispõe de diversos materiais, como jogos de memória, montagem, linguagem, matemática, livros de literatura, entre outros, os quais não fazem uso. Quanto à dificuldade de comunicação, constatou-se o dito pelo professor. Quanto à falta de atenção do estudante e a dificuldade para realização das atividades, o que se evidenciou foi a não participação do estudante, por motivo das atividades propostas não atenderem às suas reais necessidades. Também não se identificou um ambiente favorável à aprendizagem, estimulador e não estereotipado, como afirma Ribeiro (2003), mas, sobretudo, a existência da distância entre o que se diz e o que se pratica, coadunando com dito de Luckesi (2011b), de que a dificuldade existente na prática não é a compreensão de conceitos, mas materializar esse conceito na prática.

Em relação à ausência de formação e informação adequada para lidar com a complexidade das deficiências, os registros confirmaram as dificuldades citadas, pois a ausência dos estudantes nas atividades propostas em sala, inclusive as nomeadas de avaliação, era evidente e, quando da participação nas atividades avaliativas apresentava-se desconectada do contexto da aula, assim mostrando que a preocupação em avaliar de alguns professores é maior do que ensinar, como cita Ramos (2010).

Em síntese, as dificuldades apresentadas pelos professores foram falta de materiais adequados; dificuldade de comunicação, falta de atenção do estudante para realização das atividades e ausência de formação e informação adequada para lidar com a complexidade das deficiências. Um ponto a ser considerado foi que muitas das dificuldades dos estudantes ocorriam devido às propostas de atividades avaliativas, mesmo se apresentando distantes das suas necessidades.

Questão 2 – Que procedimentos são utilizados para avaliar a aprendizagem dos estudantes com deficiência? Esta questão teve por objetivo descrever os procedimentos utilizados para avaliar o estudante com deficiência. Dos 12 (doze) professores entrevistados, 03 (três) não conseguiram responder. Dos 09 (nove) que responderam, os P1, P3, P6, P7 e P9 descreveram como procedimentos: identificar as dificuldades para conduzir a avaliação de acordo com a deficiência e habilidades do estudante; verificar o que o estudante aprendeu; conhecer a deficiência e a realidade de cada estudante, e, por fim, analisar os avanços dos estudantes. O P2 se referiu à aplicação de teste e o P4 apresentou a atenção nas atividades, como procedimentos. Já o P5 e P10 se referiram a uma proposta de atividades diversificadas.

Portanto, os professores P1, P3, P6, P7 e P9, em suas respostas, apresentam uma compreensão acerca do papel do seu professor na prática da avaliação, ou seja, de colher informações da aprendizagem, como diz Luckesi (2011b), de forma a contribuir para construção do conhecimento, comprometidos, assim, com a aprendizagem, porém as observações indicaram que nos momentos considerados de avaliação pelos professores, alguns estudantes não participavam do processo, contrapondo-se ao dito. Observou-se, também, a padronização dos instrumentos e a utilização dos mesmos critérios avaliativos para todos os estudantes. O que pouco contribuiu para aprendizagem, coadunando com o que diz Luckesi (2011b), quando afirma que a definição de instrumentos e critérios asseguram a aprendizagem.

O procedimento indicado pelo P2 – aplicação de teste – era vivenciado por toda escola, no decorrer das unidades e com mais intensidade ao final de cada bimestre, denominada de semana de avaliação. Isso permite reflexão sobre as práticas dos exames, as quais permanecem enraizadas na cultura das escolas e do professor, pois diz da necessidade da definição de procedimentos adequados de coleta de informações da aprendizagem, sobretudo de mudanças urgentes nas práticas avaliativas, para que sejam realizadas investigações da aprendizagem que contribuam para o avanço do saber, como coloca Carvalho et al (2014).

No que se refere às respostas dos P5 e P10, ao apresentar as atividades diversificadas como procedimentos, compreende-se o trabalho pautado no planejamento que atende às necessidades dos estudantes em sua especificidade. Porém, as observações sinalizaram a ausência de atividades diversificadas, identificando-se, apenas, atividades descontextualizadas do proposto para a aula, sendo estas aplicadas na intenção de manter os estudantes ocupados. Assim, infere-se não ser uma situação vivenciada com exclusividade por um professor, mas encontrada comumente na dinâmica das salas de aula, pois o estudante com deficiência, em grande parte, não participa da dinâmica da aula, ficando à margem do processo, isso faz refletir sobre o escrito de Vygotsky (2004) quando diz que a falta de oportunidade torna mais evidente a deficiência.

Assim, em síntese, os procedimentos apontados pelos professores foram: identificar as dificuldades para conduzir a avaliação de acordo com a deficiência e habilidades do estudante, verificar o que o estudante aprendeu, conhecer a deficiência e a realidade de cada estudante, analisar os avanços dos estudantes, aplicação de teste, atenção nas atividades e proposta de atividades diversificadas.

Questão 3 – Quais aspectos são considerados importantes pelos professores para avaliar a aprendizagem do estudante com deficiência?

Essa questão teve por objetivo identificar aspectos considerados importantes pelos professores para avaliar a aprendizagem do estudante com deficiência. Todos os professores entrevistados responderam à questão. Contudo, três não conseguiram atingir o objetivo proposto. Dos que responderam, o P2, em sua fala, relatou que todos os estudantes conseguem se desenvolver. O P5 falou da importância da diferença

e da interação. Já os P1 e P7 responderam a compreensão das potencialidades e os conhecimentos adquiridos. Os P10 e P12, em suas respostas, apontaram para importância do conhecimento das deficiências. E, finalizando, os P6, P4 e P11 relataram a compreensão e o respeito às condições individuais de cada estudante.

Ao analisar as respostas dos professores na entrevista, constata-se grande preocupação em considerar o processo avaliativos dos estudantes com deficiência, pois os aspectos elencados são fundamentais para uma avaliação próxima da realidade. Apresentaram a compreensão como uma quebra de conceitos da avaliação para a classificação, comparação, seletividade e exclusão, levando ao entendimento de que a avaliação da aprendizagem é um processo para tomada de decisões sobre a aprendizagem do estudante quando essa não for satisfatória, como explica Luckesi (2011a). Contudo, nas observações realizadas, encontra-se um contraponto entre o dito pelos professores na entrevista e o realizado na prática, pois os aspectos pontuados não foram identificados no fazer em sala, o que implica a falta de colaboração e retroalimentação do ensino aprendizagem. (BEYER, 2010).

Em síntese, vários aspectos foram pontuados, como: todos os alunos conseguem se desenvolver, importância da diferença e da interação, compreensão das potencialidades e os conhecimentos adquiridos, importância do conhecimento das deficiências, e compreensão do respeito às condições individuais de cada estudante.

7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerar todo o processo de aprendizagem dos estudantes, são muitas as nuances que podem ser observadas, dentre as quais se encontra a avaliação da aprendizagem do estudante com deficiência. Para tanto, no ambiente escolar, a vontade e os esforços dos professores podem fazer a diferença, pois, no contexto de inclusão, a avaliação pode transformar incertezas em certezas, isso dependendo de como é entendida pelos sujeitos.

Destarte, definiu-se como objetivo geral analisar como se desenvolve a prática de avaliação da aprendizagem de professores com estudantes com deficiência inclusos, oriundo da questão principal que norteou a pesquisa. A pesquisa abrangeu quatro questões, incluindo a questão principal já descritas anteriormente. Das questões, demandaram os objetivos geral e específicos, também já descritos neste trabalho. As questões secundárias foram descritas e analisadas e, para evitar repetições, aqui cabe apenas fazer referência à questão principal de como se desenvolve a prática da avaliação da aprendizagem de professores com estudantes com deficiência inclusos.

Essas práticas são desafiadoras, visto que se faz necessário refletir sobre as mesmas, redirecionando o olhar para as possibilidades de mudança. Dessa forma, as práticas da avaliação se desenvolvem em meio às dificuldades apresentadas pelos professores para o trabalho com o estudante com deficiência inclusos e perpassam,

dentre outras, pela falta de materiais adequados, dificuldade de comunicação e ausência de formação e informação para lidar com a complexidade das diferentes deficiências. Também se desenvolve, dentre outros, a partir de procedimentos como conhecimento da deficiência e da realidade de cada estudante, análise dos avanços, aplicação de teste, atenção nas atividades e proposta de atividades diversificadas.

Outro ponto relevante a considerar no desenvolvimento da prática são os aspectos considerados importantes para avaliar, entre os quais se destacam a importância de o professor compreender que todos os estudantes são diferentes e conseguem se desenvolver, a importância da diferença e da interação. Dessa forma, é preciso avaliar de acordo com as potencialidades e os conhecimentos adquiridos, conhecer as deficiências para saber avaliar e tomar como ponto de partida os conhecimentos adquiridos e as condições individuais de cada estudante.

Nessa premissa, considera-se que a prática da avaliação da aprendizagem para o estudante com deficiência, em muitos casos, não apresenta elementos diferenciador, conduzindo-se de maneira igualitária a todos os estudantes, não levando em consideração as especificidades dos mesmos. Portanto, a pesquisa sinaliza as condições nas quais a prática do professor está inserida. Neste sentido, é perceptível a necessidade de apoio e conhecimento para o professor realizar o trabalho e, conseqüentemente, a avaliação.

De forma geral, a avaliação da aprendizagem dos estudantes com deficiência deve ser objeto de reflexão não só no espaço da sala de aula, mas no espaço escolar, devendo ser extensivo a rede de ensino. De tal modo, verificou-se que para o trabalho do professor com estudantes com deficiência avançar, faz-se necessário investimento no que tange à formação continuada em relação a este tema, de maneira a instrumentalizar o professor para entender a avaliação como algo singular e progressivo, pois cada estudante é único e as etapas da aprendizagem devem ser observadas e respeitadas. Assim, os equívocos cometidos na prática possam ser minimizados para que a aprendizagem aconteça e, igualmente, os preceitos do processo de inclusão concretizados.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Avaliação da aprendizagem escolar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 3956, Casa civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília.2001

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. 3ª Edição Porto Alegre. Editora mediação, 2010.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**.10ª ed. São Paulo:Cortez,2009.

CARVALHO, Francisca Samara Teixeira, et al. **Inclusão e avaliação na escola**. In LEITE, Raimundo Hélio (organizador). **Diálogos em avaliação educacional**. Fortaleza: Edições UFC,2014.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga; PANTOJA, Luísa de Marillac P; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Atendimento Educacional Especializado: aspectos legais e orientação pedagógica.** São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para Aprender: Fundamentos, práticas e políticas.** São Paulo: Editora: Unesp, 2009.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo. (2003). **Aspectos de intervenção na área da educação física escolar e a política inclusiva.** In RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri Ribeiro. BAUMEL, Roseli CR Carvalho. (Org.) **Educação Especial: do querer ao fazer.** São Paulo. Avercamp. 2003. HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho.** -15, ed. – Porto Alegre: Mediação,2014.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico.**1 ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** – 22.ed. – São Paulo: Cortez,2011b.

LUDWIG, Antônio Carlos Will. **Fundamentos e prática de metodologia científica.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MARTINS JUNIOR, Joaquim. **Como escrever trabalhos de conclusão de curso: instruções para planejar e montar, desenvolver, concluir, redigir e apresentar trabalhos monográficos e artigos.** 3.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

KARAGIANNIS, Anastasios. (2007). STAINBACK, Susan. STAINBACK, William. **Visão geral histórica da inclusão** In STAINBACK, Susan. STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores,** tradução Magda França Lopes, Porto Alegre, Artmed.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta** in MINAYO, Maria Cecília de Souza; DELANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.**30. ed. Petrópolis, RJ:Vozes,2011.

PAN, Miriam Aparecida G.de Souza. **A deficiência intelectual e a educação contemporânea: uma análise dos sentidos da inclusão escolar.** In FACION, Jose Raimundo(organizador). **Inclusão escolar e suas implicações.** Curitiba, Ibpex,2008.

RAMOS, Rossana. **Passos para a inclusão: algumas orientações para o trabalho em classes regulares com crianças com necessidades especiais.** 5. Ed revista atualizada – São Paulo: Cortez, 2010.

RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri. **Perspectivas da Escola Inclusiva: Algumas Reflexões.** In RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri; BEUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho (organizadores). **Educação especial: do querer ao fazer.** São Paulo, Avercamp, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 16. Ed. – Petrópolis RJ: Vozes, 2014.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia Pedagógica.** Tradução do russo e introdução de Paulo Bezerra.2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes,2004.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: NÍVEIS DE ESTRESSE DOS DOCENTES FRENTE À INCLUSÃO

Andréa Santana

Graduanda do Curso de Psicologia da Fundação Educacional de Fernandópolis - FEF

Eliane Aparecida Mendonça

Graduanda do Curso de Psicologia da Fundação Educacional de Fernandópolis - FEF

Franciele Viviane Ismarsi

Graduanda do Curso de Psicologia da Fundação Educacional de Fernandópolis - FEF

Nayara Leticia Gonçalves

Graduanda do Curso de Psicologia da Fundação Educacional de Fernandópolis - FEF

Suzana Barbosa Nicolau

Graduanda do Curso de Psicologia da Fundação Educacional de Fernandópolis - FEF

Rádila Fabricia Salles

Psicóloga, Mestre em Educação Especial -UFSCar, Professora do Curso de Psicologia da Fundação Educacional de Fernandópolis - FEF

RESUMO: A educação inclusiva é um direito garantido a toda criança e sua proposta vem impulsionando mudanças significativas na educação do Brasil. O presente estudo tem como objetivo comparar a incidência de estresse em três grupos de professores da educação básica, sendo eles, professores de sala de ensino regular, de sala de ensino regular com inclusão e do atendimento educacional especializado e identificar os principais fatores estressores que

afetam os professores no ambiente de trabalho. Foram coletados os dados nas escolas públicas utilizando o ISSL - Inventário de Sintomas de estresse para Adultos de Lipp: Instrumento útil na identificação de quadros característicos do estresse nos docentes, e Escala de Percepção de Estressores Ocupacionais dos Professores – EPEOP. A escala, composta por 22 itens avaliatórios de estressores. Através dos dados levantados foi realizada uma análise comparativa para identificar quais os níveis de estresse entre a amostra dos docentes, e quais itens estressores obtiveram as maiores médias. A pesquisa identificou que a educação inclusiva não mostra significativos aumentos no estresse dos professores, uma vez que a má qualidade na relação com os alunos obteve índices elevados ($M=49,80$), revelando-se como principal fonte de estressor. A proposta desta pesquisa baseada em uma temática atual auxiliará nas discussões, na busca por novos saberes e implementações de intervenções psicológicas na área da educação.

PALAVRAS-CHAVE: Estresse; inclusão educacional; qualidade de vida; professores.

INTRODUÇÃO

A temática desta pesquisa surge mediante contextos apresentados pelas mídias com relatos de estresse e esgotamento por parte dos

professores, do cenário atual cercado de violência, a desvalorização dos docentes e da profissão, a padronização no processo de ensino-aprendizagem, a falta de recurso e materiais para desenvolvimento de trabalhos efetivos.

Em meio a estes relatos menciona-se a inclusão, vista por muitos como fator estressor, capaz de gerar sobrecarga nos docentes, onde cogitam até a ineficácia do processo de inclusão.

Breves pesquisas mostraram que em alguns âmbitos da área escolar - como nas escolas públicas, a inclusão é cercada de dificuldades. O artigo intitulado “Inclusão de alunos com deficiência na escola pública: as representações sociais de professoras” de Machado e Albuquerque (2012), fala da política de inclusão instaurada sem preparo prévio dos profissionais com defasagem de informações desde a graduação e cercado de estereótipos. Que se unem a calamidade e desestruturação das escolas, a falta de recursos e materiais pedagógicos que possibilitariam a acessibilidade, além do desconhecimento a respeito da diversidade das necessidades especiais, e da subjetividade na atuação com cada uma delas.

A ideologia errônea a respeito da realidade vivenciada pelos professores e profissionais da educação, pode afastar a sociedade do âmbito escolar, uma vez que um lança sobre o outro a culpa pelo fracasso no processo de ensino-aprendizagem. No contexto da inclusão educacional, não difere muito, pois há muita expectativa, sem respaldo para ambos os lados.

Essa cobrança que outrora era um fator positivo e estimulante, que impulsionava o educador, pode tornar-se fator estressor, que visa produtividade e altos desempenhos, mas não tem demonstrado muita eficiência no que se refere à qualidade de vida e os limites desses profissionais.

A pesquisa contribuirá enquanto profissionais da saúde, de forma a entender como os profissionais da educação atuam frente à política da inclusão educacional, e como tem lidado com seu estresse.

Segundo as teorias da psicologia comportamental cognitiva, o professor é peça fundamental na modelação do comportamento dos alunos, o levantamento de hipóteses entre o contexto de atuação, o estresse e o desempenho profissional - como afeta a saúde e as relações interpessoais -, pode se tornar fundamental para entender e prevenir futuros problemas em professores, e conseqüentemente nos alunos.

Mediante essa realidade surgiu a necessidade de pesquisar algumas fontes de estressores nos professores, a fim de que posteriormente este trabalho possa contribuir para a ampliação da literatura científica, pois há uma grande necessidade de estudos e desenvolvimento de intervenções na área da educação, que possam trabalhar formas de manejar o estresse, uma vez que a má qualidade de vida nos profissionais da educação gera um ambiente defasado, influencia no processo ensino-aprendizagem, desestrutura a educação.

O modo com que se tem lidado com o estresse, nesses contextos cheios de cobranças e mudanças mostrou a necessidade de um suporte, com recursos

psicológicos acessíveis e reais que contribuam para a infeliz realidade de desequilíbrio físico, psíquico e emocional, descontentamento, abandono da profissão, etc. Os docentes precisam de meios para conscientização e manejo dos fatores estressores encontrados no dia a dia, evitando assim quadros agravados de estresse.

REFERÊNCIAL TEÓRICO

Salamanca (BRASIL, 1994), na declaração sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais, afirma que cada criança tem direito garantido à educação, e alunos portadores de necessidade especiais, - físicas, emocionais, intelectuais ou de aprendizagem – devem ter acesso a um sistema de educação que atenda a sua diversidade, atendendo também a orientação inclusiva, que combate qualquer forma discriminatória, ou segregada no atendimento a educação a essa minoria.

Segundo Dias, Rosa e Andrade (2015) o Brasil, desde a década de 1990, adere à educação inclusiva, por meio da assinatura de declarações internacionais e da promulgação de leis e decretos. Porém, no que pertence a sua instalação, este ainda é um campo repleto de desafios. Um desses desafios refere-se ao fato de que a educação possui um objetivo voltado para o consumo e para a competitividade, cuja sociedade impõe obstáculos ao ingresso e à permanência dos alunos.

O professor ainda é visto como um mestre, cujas atividades desenvolvidas por ele distinguem de todas as outras. Ele tem uma função complexa, considerando a subjetividade de cada integrante que usufruem da instituição de ensino, precisam adaptar-se as novas exigências do mundo. É visto como facilitador e responsável pelo processo de aprendizagem que ocorre com seus alunos (VALLE; REIMÃO; MALVEZZI, 2011).

Mas são cada vez mais comuns relatos de desilusão, desencantamento frente a todos os processos e circunstâncias desfavoráveis da profissão, que acaba levando à questão: seriam os professores fortes candidatos ao estresse? (NAUJORK, 2012).

Correia (2013), afirma que a docência é um processo solitário para o profissional, devido à cobrança que lhe é imposto na tomada de decisões, no rendimento e dificuldades apresentadas pelos alunos. Entretanto, Carlotto e Palazzo (2006) contesta o fato dos professores serem apenas executores de propostas e ideias definidos por outros, mas quanto às decisões institucionais eles são completamente excluídos e silenciados.

Santos e Martinez (2016), dizem que os professores se responsabilizam e comprometem-se com o processo de aprendizagem e resultado dos alunos sem terem a percepção e respaldo na interação de seus papéis com o aluno, pois este processo de interação é subjetivo e individual a cada professor, aluno e as necessidades.

De acordo com o Censo da Educação Básica de 2013 (BRASIL, 2013), ocorreu um avanço relacionado ao número de matrículas de alunos portadores de necessidades

especiais. Discutindo ainda sobre os dados do censo, as instituições de ensino e toda a equipe que integram a escola, se deparam com a tarefa de educar alunos que apresentam desenvolvimento atípico, na educação básica.

Correia (2013), afirma que com o aumento de alunos com necessidades educativas especiais, ocorreu a necessidade de uma mudança progressiva na aprendizagem, onde os profissionais da educação regular passaram a receber um apoio de profissionais especializados em educação especial, visando à melhoria da dinâmica de atendimento às necessidades desses alunos.

Para Mantoan (2013), o surgimento do atendimento educacional especializado (AEE), não veio segregado, mas sim complementar o acesso à educação inclusiva, uma vez que é direito do aluno fazer parte das salas comuns de ensino. O AEE, não substitui o ensino regular, sua proposta é a complementação dos conteúdos pedagógicos, com acessibilidade, para a plena participação, melhor compreensão, desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

Batista (2013) reforça, lembrando que esses atendimentos ocorrem em horários opostos ao de ensino regular, visando de fato atender as particularidades e necessidades de cada aluno, mas não de maneira que reproduza os conhecimentos dados nas salas de ensino regular. Ou seja, um ensino beneficia o outro.

Segundo Carlotto e Palazzo (2006) a percepção de estresse dos professores era desde o princípio em detrimento a condições relacionadas ao cargo: ser alvo de supervisores e colegas de trabalho, inadequação no gerenciamento das aulas e a preparação. Mas Silveira et al (2014) ressalta que quando o contexto passou a ser o de inclusão, a percepção foi pouco modificada. Nesse contexto os professores citam como estressores: manter a ordem e disciplina da sala, auxiliar crianças com problemas de comportamento e conduta, trabalhar a indisciplina, dar suporte a aprendizagem de cada aluno, trabalhar todo conteúdo em um tempo escasso, ter um bom rendimento, ensinar alunos com dificuldades de aprendizagem ou desmotivados.

Em consequência a diversidade, as particularidades e a diversificação nas necessidades dos alunos, que possuem diferentes níveis de desenvolvimento dentro de um contexto atualmente não favorável, cogitam-se como fatores estressores, devido à sobrecarga nas responsabilidades, associada à falta de subsídio e controle dos resultados esperados.

Lipp (2002) define estresse sendo uma reação normal e necessária do corpo, pois o torna ciente e capacitado para lidar com situações adversas, complexas, aversivas etc. Sem ele o corpo sofreria uma paralisação impedindo sua ação, consequência: vulnerabilidade. Mas a problematização acontece quando ultrapassa o estágio de alarme, e entra em resistência constante: - onde ocorre processo oposto ao de alarme -, ou em esgotamento, quando o organismo se acostuma com o estresse permanecendo nesse período.

Cracco e Salvador (2010) dizem que quando esse estresse é constante, causador de impotência nas estratégias de enfrentamento e com incapacidade de

remediação dos problemas, pode-se caminhar para um estado crônico de estresse ou a chamada síndrome de *Burnout* – processo de três dimensões: exaustão emocional; Falta de energia e sentimento de esgotamento de recursos; Despersonalização, com comportamento hostil com pessoas do trabalho; Diminuição da realização profissional.

Lipp (2000) afirma que o conceito do estresse que a sociedade possui não é condizente com a realidade, e até profissionais da área de saúde tem se utilizado desse modelo de definição vaga, para encobrir e desconsiderar a gravidade do estresse na vida das pessoas. O estresse tornou-se porta de entrada para outras patologias, devido ao descaso e a falta de estratégias de enfrentamento.

As novas tecnologias trouxeram pressão por adaptação, mudança, inovação, sem aviso prévio. O ritmo de trabalho aumentou, a concentração intensificou junto com a cobrança. O estresse ocupacional ou estresse recorrente do trabalho virou atenção nas últimas décadas, mas ainda não o suficiente para reverter esse quadro (LIPP, 2007).

Esse ritmo de mudança, adaptações e excesso de trabalho, ocasiona-se o *Burnout*, que tem afetado os docentes e o ambiente educacional. Segundo Carlotto e Palazzo (2006) tornando os professores em indivíduos alienados, alheios aos problemas institucionais, desumanizados, descaracterizados como mestres, e apáticos até com a própria saúde.

O desconhecimento das instituições educacionais referentes ao desenvolvimento do estresse no profissional, a falta de um processo de investigação adequado e a falta de dados científicos, torna difícil à obtenção de intervenções preventivas ou a recuperação destes profissionais (VALLE; REIMÃO; MALVEZZI; 2011).

Diante disso, observa-se que os professores podem ser acometidos por problemas relacionados ao estresse sem saberem ou ignorarem, devido à tendência dos comportamentos desviantes nessas situações. Restrição que pode indicar um despreparo e uma defasagem no conhecimento e comunicação para com o outro (SILVEIRA, 2014).

Através da literatura podemos considerar que é de extrema importância, ter uma visão voltada para a saúde dos professores, pois é considerável que para se obter um ensino efetivo toda dinâmica do docente deve estar estável, com qualidade significativa principalmente em relação a como se estrutura todo o processo de trabalho deste educador em todos os aspectos desde ambiente até suas relações interpessoais. Considera-se que é necessário instigar a saúde do professor tanto nos fatores físicos com nos psíquicos. O levantamento dos estressores que possam estar provocando algum nível significativo de estresse neste professor é necessário para a compreensão do próprio profissional, da sociedade possibilitando intervenção e promoção da saúde destes profissionais.

Sendo assim, o presente estudo tem como objetivo comparar a incidência de estresse em três grupos de professores da educação básica, sendo eles, professores de sala de ensino regular, de sala de ensino regular com inclusão e do atendimento

educacional especializado e identificar os principais fatores estressores que afetam os professores no ambiente de trabalho.

MÉTODO

Participaram do estudo 34 professores da educação básica, dos anos iniciais (1ºano ao 3ºano) de 8 escolas da Rede Municipal de Educação da cidade de Fernandópolis-SP, distribuídos em três grupos, sendo 18 professores que lecionam em sala de aula de ensino regular, 11 em sala de aula regular com inclusão e 5 professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

INSTRUMENTOS

Inventário de Sintomas de Stress para Adultos de Lipp (ISSL) fornece uma medida objetiva da sintomatologia do estresse em jovens acima de 15 anos e adultos. Sua aplicação leva aproximadamente 10 minutos e pode ser realizada individualmente ou em grupos de até 20 pessoas. Não é necessário ser alfabetizado, pois os itens podem ser lidos para a pessoa. O Instrumento é formado por três quadros referentes às fases do estresse. O primeiro quadro, composto de 15 itens refere-se aos sintomas físicos ou psicológicos que a pessoa tenha experimentado nas últimas 24 horas. O segundo, composto de dez sintomas físicos e cinco psicológicos, está relacionado aos sintomas experimentados na última semana. E o terceiro quadro, composto de 12 sintomas físicos e 11 psicológicos, refere-se a sintomas experimentados no último mês. Alguns dos sintomas que aparecem no quadro 1 voltam a aparecer no quadro 3, mas com intensidade diferente. No total, o ISSL apresenta 37 itens de natureza somática e 19 psicológicas, sendo os sintomas muitas vezes repetidos, diferindo somente em sua intensidade e seriedade. A fase 3 (quase-exaustão) é diagnosticada na base da frequência dos itens assinalados na fase de resistência. (LIPP, 2013)

Escala de Percepção de Estressores Ocupacionais dos Professores (EPEOP), apresenta 22 afirmativas, cada uma abordando um estressor ocupacional, sendo que a resposta ao item indica a reação do respondente a ele. A escala utiliza um sistema de pontuação de 1 a 100 pontos para indicar o quanto o estressor apresentado o afeta negativamente. O valor “1” corresponde a “não lhe afeta”, enquanto “100” representa o valor máximo com que o estressor o afeta negativamente (VALE; MACIEL; CARLOTTO, 2015).

PROCEDIMENTOS

O referido estudo caracterizou-se como descritivo com delineamento comparativo onde comparou e correlacionou a incidência de estresse entre os professores dos diferentes grupos. Segundo Fachin (2001) o método comparativo se consiste em

investigar coisas ou fatos e explicá-los segundo suas semelhanças e suas diferenças. Permite a análise de dados concretos e a dedução de semelhanças e divergências de elementos constantes, abstratos e gerais, propiciando investigações de caráter indireto.

O processo descritivo visa à identificação, registro e análise das características, fatores ou variáveis que se relacionam com o fenômeno ou processo. Esse tipo de pesquisa pode ser entendido como um estudo de caso onde, após a coleta de dados, é realizada uma análise das relações entre as variáveis para uma posterior determinação dos efeitos (FACHIN,2001).

O presente estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Fundação Educacional de Fernandópolis – FEF e seguiu as instruções da Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 (que norteia e define ações de pesquisa envolvendo seres humanos) do Conselho Nacional de Saúde e Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

O procedimento de coleta de informações se iniciou após a apresentação do projeto na Secretaria de Educação Municipal da cidade. Para a realização da coleta de dados as pesquisadoras visitaram as 8 escolas municipais, em horários diversos de acordo com a disponibilidade dos docentes. Os participantes foram informados do objetivo e da importância deste estudo, de que a contribuição seria realizada de forma voluntária e que poderiam desistir em qualquer momento do processo, sem que isso lhes causasse prejuízo por meio do Termo De Consentimento Livre E Esclarecido (TCLE). Mediante da assinatura do TCLE, os participantes autorizaram a utilização dos dados para fins de pesquisa.

Em seguida foi aplicado o Inventário de Sintomas de Stress para Adultos de Lipp (ISSL) e a Escala de Percepção de Estressores Ocupacionais dos Professores (EPEOP).

As respostas dos dois instrumentos foram registradas no Programa Excel. Este programa é um aplicativo Windows que fornece ferramentas para organizar, analisar e interpretar dados. Os dados foram analisados através de estatística descritiva.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Estresse dos professores

Ao analisar os dados do Inventário de Sintomas de Stress para adultos de Lipp obteve-se os seguintes resultados:

AEE		
FASES	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM
RESISTÊNCIA SINTOMAS FÍS/PSIC	1	20%
FASE DE RESISTÊNCIA SINTOMAS FÍSICOS	1	20%
NÃO POSSUI ESTRESSE.	3	60%
TOTAL	5	100%

Verificou-se que os professores das salas de AEE, apresentam um número de amostra sem estresse de 60% e apenas 20% apresentam níveis de estresse com sintomas psicológicos presentes na fase da resistência e ainda nesta mesma fase 20% apresentaram com sintomas físicos.

COM INCLUSÃO		
FASES	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM
RESISTÊNCIA SINTOMAS FÍS/PSIC	1	9,09%
RESISTÊNCIA SINTOMAS PSICOLOGICOS	2	18,19%
EXAUSTÃO SINTOMAS PSICOLOGICOS	1	9,09%
NÃO POSSUI ESTRESSE	7	63,63%
TOTAL	11	100%

O resultado da amostra de professores das salas com inclusão apresentou que 63,63% não possuem estresse, e que na fase de resistência do estresse possuem 27,28%, sendo que desta porcentagem 9,09% apresentou sintomas físicos e psicológicos, e 18,19% apresentou apenas sintomas psicológicos, e na fase de exaustão do estresse se obteve a porcentagem de 9,09%, com sintomas psicológicos.

SEM INCLUSÃO		
FASES	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM
QUASE EXAUSTÃO SINTOMAS PSICOLÓGICOS	1	5,56%
RESISTÊNCIA SINTOMAS PSICOLÓGICOS	8	44,44%
RESISTÊNCIA SINTOMAS FÍS/PSIC	1	5,56%
ALERTA SINTOMA PSICOLÓGICOS	2	11,11%
NÃO POSSUI ESTRESSE	6	33,33%
TOTAL	18	100%

O resultado de amostra dos professores que não trabalham com a inclusão em sala de aula, foi de apenas 33,33% que não apresentou estresse, e 50% dos professores que apresentaram estresse na fase de resistência, sendo que 44,44% com sintomas psicológicos, e 5,56% com sintomas físicos e psicológicos, na fase de alerta do estresse se obteve uma amostra de 11,11% com sintomas psicológicos, e por último na fase de exaustão do estresse a porcentagem de amostra é de 5,56% com sintomas psicológicos.

Através dos dados obtidos da amostra, podemos observar que a categoria que contém maior índice de estresse são os professores de sala regular que não trabalham com inclusão, onde deparamos com um número de amostra total de 66,67%. Nessa categoria a maior prevalência é estresse com sintomas psicológico 61,11%. Já os professores que trabalham apenas com as salas de AEE, o percentual foi de 40% com estresse, aonde 20% são de sintomas físicos e psicológicos. O número de amostra dos educadores que trabalham com a inclusão de alunos em sala de aula foi o que apresentou a menor porcentagem de estresse 36,37% com maior prevalência de sintomas psicológicos 27,28%.

As diferenças entre a amostra com maior porcentagem de estresse (sem inclusão) para a com menor porcentagem (com inclusão) foi de 30,30%, e houve uma diferença também nos sintomas, uma vez que os profissionais que trabalham sem inclusão estão estressados fisicamente e psicologicamente, enquanto os com inclusão é apenas estresse com sintomas psicológicos.

De acordo com a literatura Cheffer e Micaliski (2017) nos remete que o nível de estresse leve, o que poderíamos considerar a fase de alerta é bom para o profissional, pois, os estressores funcionam como estimuladores para o nosso organismo, estimula o aumento da adrenalina no organismo, que como resultado nos faz ficar atentos e

emitindo respostas adequadas ao nosso meio no âmbito do trabalho.

A partir das análises se obteve também o nível de estresse em fase de resistência, aonde foi encontrado nas três categorias de salas que os professores atuam, apresentando sintomas psicológicos e físicos. Através da literatura, podemos observar que (ROSSETTI et al, 2008), o nível de resistência ou quase exaustão acaba sendo marcado pela presença de sintomas psicológico e físico como sensações de desgastes generalizadas, pois o indivíduo sem percepção de si mesmo vai utilizando sua energia para manter-se estável, equilibrado e estruturado tentando adaptar-se diante dos estressores, ocasionando assim um grande desgastes físico e psíquico devido à resistência, pode ocorrer a desistência do próprio organismo de se adaptar , gerando sintomas agravados.

Não podemos deixar de destacar a importância da intervenção nestas fases citadas à cima, onde o indivíduo ainda não se encontra em fases de exaustão ou quase exaustão – que possuem os sintomas mais alarmantes. De acordo com Rossetti et al. (2008) e Dantas et al. (2010) se os fatores estressores na fase de resistência e quase exaustão continuarem presentes no indivíduo e não houver uma baixa poderá ocorrer uma ruptura na resistência, desenvolvendo agravantes dos sintomas e assim evoluindo para fase de exaustão. Nesta fase com os sintomas agravados pode ocorrer diagnósticos de doenças nos órgãos mais vulneráveis, como por exemplo, gastrites, enfarte, úlceras, psoríase, depressão, aumento de corticoide, esquecimentos entre outros.

Reinhold (2002) nos alerta para outro nível ainda mais alarmante, quando este se encontra em um estado crônico, nomeado de *Burnout*, aonde o profissional se encontra em esgotamento mental, e em intensa exaustão física e emocional. Caracteriza-se principalmente pelo sofrimento antecedente a estressores relacionados ao trabalho e gerando sofrimento e exaustão. A literatura destaca que cargos que utilizam principalmente da comunicação e do relacionamento interpessoal ou de cunho social, ou da saúde, o *Burnout* tem a tendência de estar mais presente, pois neste nível de estresse, os sintomas simplesmente não aparecem de repente, mais vem sendo agravado periodicamente, até o momento que surgem sinais de frustrações no trabalho, nos relacionamentos interpessoais, além dos sintomas provenientes das fases anteriores já citadas, provocando o acúmulo e a exaustão.

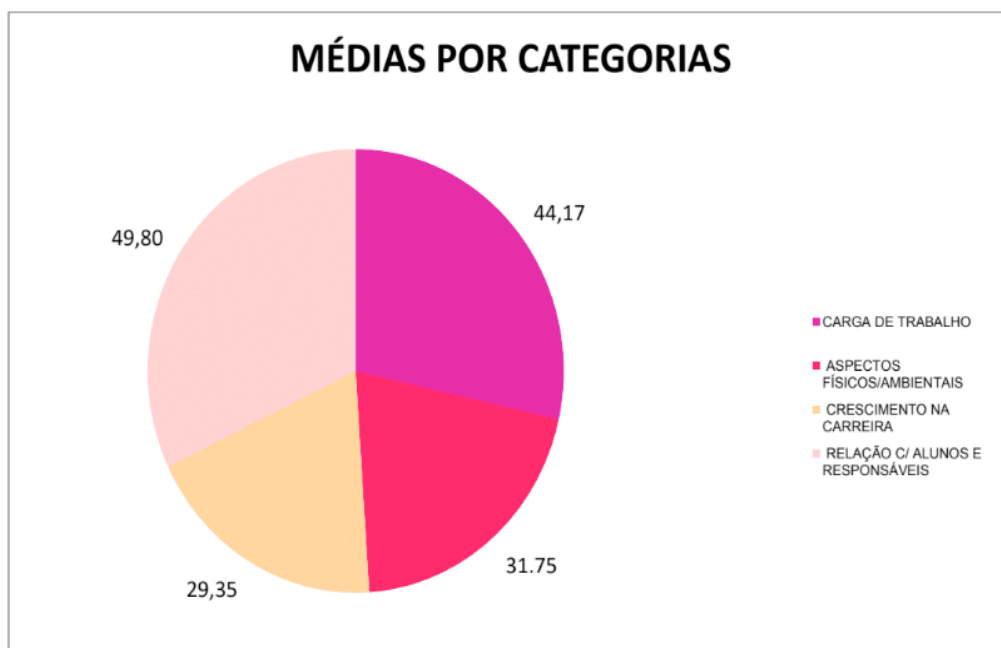
Volta-se a destacar que toda e qualquer intervenção feita no início é muito importante, para que os quadros de estresse possam ser alterados, através de tratamentos ou ações preventivas, promovendo meios de redução ou eliminação os estressores presente principalmente no âmbito do trabalho. Deve sempre ter intervenções, e tratamentos com técnicas que ajude o profissional a aumentar sua resistência diante dos estressores, para aliviar os sintomas que são recorrentes no momento.

Deve-se se adotados hábitos cotidianos como: alimentação equilibrada, atividades que produza certo nível de relaxamento, exercícios físicos, psicoterapia individual ou

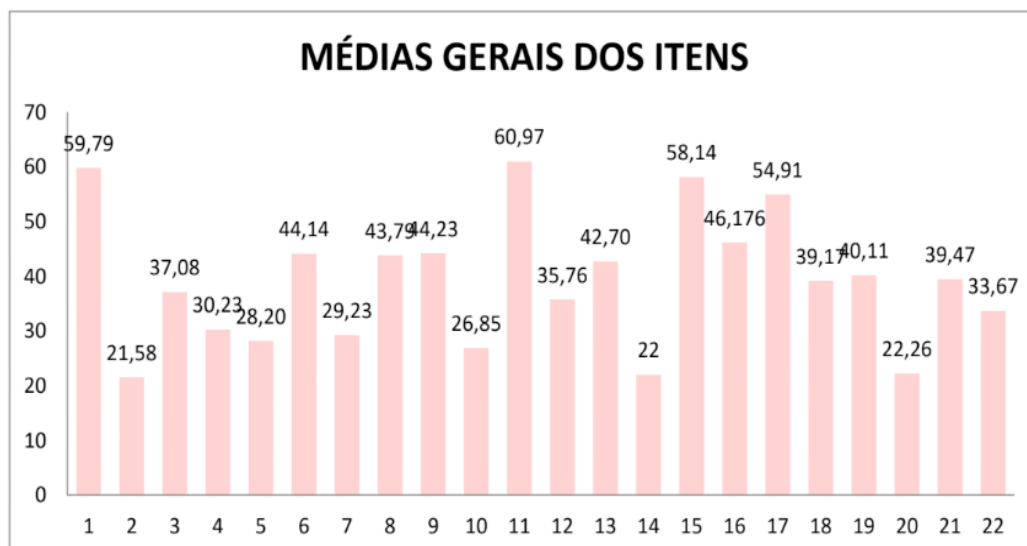
grupal, acompanhamento médico (dermatologista, cardiologista entre outros), pois mesmo sendo hábitos comuns, surgiram efeitos benéficos para este profissional em fase de estresse. Deve haver sempre cautela e acompanhamento dos especialistas de cada área, para se obter sempre formas mais efetivas que possibilite minimizar os efeitos do estresse (DANTAS et al., 2010).

FATORES ESTRESSORES

A média geral da escala EPEOP foi de 39,11 pontos (DP=31,35), variando de 10,4 a 71,70. De acordo com as quatro categorias de fatores estressores ocupacionais dos professores, o fator “Relação Com Os Alunos E Responsáveis” apresentou a maior média de (M=49,80; DP=27,54) e o segundo maior foi “Carga de trabalho” (M=44,17; DP=27,43). E os de menores médias foram “Crescimento Na Carreira E Capacitação Profissional” (M=29,35; DP=23,19), seguido de “Aspectos Físicos E Ambientais Do Trabalho” (M= 31,75; DP= 24,24).



Na soma geral dos itens, os que apresentaram maiores médias foram: “11 - O Mau Comportamento Dos Alunos” (M= 60,97; DP=30,79), seguido de “1- Meu Salário” (M= 59,79; DP=31,02) e os com menores médias foram a “2 - Iluminação Da Sala De Aula” (M= 21,58; DP=24,82) “14 - Quantidade De Funcionários Da Escola” (M= 22; DP= 23,13).



Na análise segmentada das categorias, A categoria de “I - Carga de Trabalho” da amostra de salas regular o item que apresentou maior média foi “17- A Execução De Atividades Burocráticas” com (M=67,64; DP=26,58), e o item de menor média foi “10- O Número De Disciplinas Que Tenho Que Lecionar” com (M=32,94; DP=23,03); de salas inclusivas nesta categoria os que apresentaram a maior média foi “15- O Meu Salário” (M=57,91; DP=34,20) e a menor “10- O Número De Disciplinas Que Tenho Que Lecionar” (M=20,5; DP=21,24); e sala de AEE a maior média foi “8- O Fato De Desempenhar Diferentes Papeis Na Minha Profissão” (M=42,8; DP=34,44), e o menor “19- A Quantidade de Atividades Que Tenho de Desenvolver Para a Escola Fora da Sala de Aula” (M=20,2; DP=18,44).

I - CARGA DE TRABALHO								
ITENS	8	9	10	15	16	17	18	19
REGULAR	50,76	59,29	32,94	64,17	50,94	67,64	41,7	47,82
INCLUSIVA	34,33	32,41	20,5	57,91	41	44,66	36	37,5
AEE	42,8	21,4	21,4	38,2	42,4	36,2	38,2	20,2

Basicamente a carga de trabalho é dividida em dois aspectos: Os aspectos físicos, que dizem respeito às atividades que utilizem mais as habilidades que necessitem do corpo, e as mentais que envolvem competências cognitivas e afetivas, que podem aparecer em tomadas de decisões ou respostas emotivas (CRUZ; CORRÊA 2000). Como citado nas pesquisas, a carga excessiva, ou até mesmo, a falta de objetivos dentro de um curto espaço de tempo pode acarretar sintomas de estresse.

Na sociedade atual, Grazziano (2009) ressalta a extrema importância de que os indivíduos possuam um emprego e, além disso, que tenha uma renda estável a fim de suprir desejos e necessidades, tanto fisiológicos (como alimentação, moradia, medicação dentre outras) como desejos íntimos, de seu próprio ego (como automóveis, iguarias, animais de estimação etc.). Mas Mendes (2006) pontua que para manter

este faturamento, os indivíduos comprometem-se em empregos nos quais, possam desenvolver atividades extras, ou que permitam longas jornadas para aumentar seu lucro mensal, desgastando assim o profissional. Esses indivíduos com jornadas longas de trabalho encontram-se num ponto onde seu prazer em relação às atividades desenvolvidas foi diminuído, corroborando para uma estagnação.

Observou-se durante a coleta de dado que muitos docentes que haviam participado da pesquisa em um período, foram encontrados trabalhando em períodos opostos em outra escola em séries diferentes, onde tinham que desenvolver processos de ensino diferentes, por serem estágios diferentes na alfabetização. Ou seja, esses profissionais, além de estar na instituição desenvolvendo o trabalho, passam horas em casa, tendo que preparar atividades para alunos em estágios diferentes, na ânsia de melhorar a renda. Depurar com o item “Meu Salário” sendo o de maior média de estresse tanto nessa categoria, como dos itens gerais deste trabalho, é algo condizente com o que a literatura tem mostrado.

Barbosa (2014), afirma que os professores são totalmente desconsiderados, ganhando salários absolutamente desproporcionais com as suas jornadas. Os salários dos professores brasileiros são extremamente baixos quando comparados a países desenvolvidos, ou se comparado com outras ocupações das quais também se exige formação em nível superior.

De acordo com Lipp (1996) há também as atividades que são atribuídas aos profissionais como função excessiva, ou seja, quando esta excede suas obrigações, colocando o indivíduo para desenvolver atividades extras, gerando conflito em sua capacidade física e emocional, ocasionando um leque de tensões o que, apresentará em um longo prazo, um quadro com inúmeras possibilidades de malefícios, em muitos casos, o estresse. Em consequência, ao adquirir um número elevado de afazeres esquecem-se de seus aspectos saudáveis, como atividades físicas e lazer, corroborando para alterações físicas e psíquicas. A autora destaca que o estresse é considerado um dos agravantes do quadro de doenças cardiovasculares.

Contudo Lipp (2007), diz que não podemos esquecer que o estresse é considerado de maneira ambivalente em cada organismo, podendo até ser um mecanismo propulsor de saúde. Pois, o sistema produz adrenalina, vigor e energia o suficiente para o indivíduo desempenhar seus objetivos.

Na categoria “II – Aspectos Físicos E Ambientais” da amostra de sala regular o item com maior média foi “6- Os Recursos Materiais Para Que Eu Desenvolva Meu Trabalho Satisfatoriamente” (M=54,17; DP=29,47) e a menor média foi “2- A Iluminação Da Sala De Aula” (M=29,58; DP=30,89), as salas inclusivas nesta categoria o item que apresentaram a maior média foi “3- A Ventilação Da Sala De Aula” (M=35,25; DP=32,88) e a menor “7- A Minha Participação Nas Decisões Da Escola” (M=13; DP=15,55); e sala de AEE a maior média foi “7- A Minha Participação Nas Decisões Da Escola” (M=40,8; DP=23,88), e o menor “2- A Iluminação Da Sala De Aula” (M=10,4; DP=9,50).

II – ASPECTOS FISICOS E AMBIENTAIS						
ITENS	2	3	4	5	6	7
REGULAR	29,58	44,42	37,76	35,41	54,17	37,29
INCLUSIVA	14,91	35,25	22,83	19,58	34	13
AEE	10,4	16,2	22,4	24,4	34,4	40,8

O ambiente físico onde os profissionais atuam é um grande fator para o desenvolvimento do estresse, tais ambiente podem ser propícios para a elevação de suas atribuições, necessitando de uma maior desenvoltura quanto a seus objetivos, ou seja, se as condições de trabalho forem favoráveis para o cumprimento de tais metas, o profissional as desempenhará de maneira eficiente, por exemplo, um docente que trabalha com uma sala de vinte crianças no período da tarde pode se sentir mais desgastado caso a sala de aula não possua carteiras o suficiente, lousa, giz, ar condicionado, ventilador, muito barulho etc. Em casos onde o ambiente for aversivo necessitaria de uma desenvoltura maior para as tarefas planejadas, exigindo mais do profissional, desencadeando então possíveis processos de adoecimento (ARAÚJO; SILVANY-NETO, 1998).

O ambiente físico foi o primeiro aspecto a ser estudado pelos psicólogos organizacionais. Pois é através deste que o profissional em questão poderá analisar e planejar seu plano de ação, como já dito, caso o ambiente for propício para o desenvolvimento de suas tarefas o plano de ação passa a ser mais claro e objetivo, conseqüentemente utilizando do profissional suas habilidades necessárias, não ultrapassando seus limites pessoais, já em sua face negativa, quando não há recursos suficientes para a execução de suas tarefas o indivíduo criará seu plano de ação excedendo limites e conseqüentemente desencadeando o estresse.

Quando se tem o ambiente de trabalho no contexto de inclusão nas escolas, pode-se perceber através de pesquisas que a maioria das instituições de ensino não estão preparadas para receber tais alunos, isto é, não possuem recursos dados como necessários para adequar suas necessidades especiais (SILVA, 2006).

Reforçando as informações dos autores acima a presente pesquisa encontrou nas amostras de salas inclusiva e AEE, uma média alta no item “Os Recursos Materiais Para Que Eu Desenvolva Meu Trabalho Satisfatoriamente”, o que ressalta a falta de respaldo que existe com relação aos materiais necessários para que se desenvolva o processo de ensino. Contudo este não é o único obstáculo enfrentado pelos docentes, pois a falta de capacitação profissional e de habilidades necessárias aparece como outro empecilho para progredir com a educação desta determinada demanda de alunos.

A liberdade para planejar aulas dinâmicas também é prejudicada pela falta de recursos existentes nas escolas, corroborando para um aumento na dificuldade em lidar com as salas numerosas e conseqüentemente, a dificuldade de instruir os alunos,

provocando nos profissionais o adoecimento e a falta de motivação para trabalhar (ARAÚJO; SILVANY-NETO, 1998).

O item “A Minha Participação Nas Decisões Da Escola” nas amostras de salas regulares e de inclusão nesta pesquisa, não obteve médias muito elevadas, chegando a ser na amostra de inclusão, o item com a menor média. Em contrapartida na amostra de AEE, esse mesmo item teve a maior média. Em decorrência do modelo de atuação das salas de AEE, onde os profissionais atuam em períodos opostos ao das salas regulares, permanecendo com cada aluno por 50 minutos, levantou-se a hipótese de que talvez a participação ativa destes nas decisões escolares seria quase inexistente, onde se acredita que a não permanência desses profissionais em longos períodos com os alunos, faz com que eles não tenham a efetividade para a tomada das decisões. O que pode afetar gerando desatualização dos professores regulares sobre a progressão da aprendizagem dos alunos.

De forma geral, os aspectos físicos influenciam diretamente o desempenho do profissional, pois o mesmo não disfruta de um vasto número de opções para darem os respaldos necessários para seus alunos, em consequência disto o docente procura planejar aulas generalizadas, encontrando-se impossibilitado de considerar as possíveis presenças de alunos com dificuldades na aprendizagem.

Na categoria “III – Crescimento Na Carreira” da amostra de sala regular o item com maior média foi “21- As Possibilidades De Crescimento Na Carreira” (M=45,70; DP=34,83) e a menor média foi “20- O Apoio Fornecido Pela Coordenação E Colegas Para Desenvolver Meu Trabalho” (M=28,23; DP=25,46), as salas inclusivas nesta categoria o item que apresentaram a maior média foi “21- As Possibilidades De Crescimento Na Carreira” (M=37,83; DP=32,65) e a menor “20- O Apoio Fornecido Pela Coordenação E Colegas Para Desenvolver Meu Trabalho” (M=15,5; DP=18,88); e sala de AEE houve um empate nas maiores médias com (M=22,2; DP= 17,58) nos itens de “21- As Possibilidades De Crescimento Na Carreira” e “22- As Oportunidades De Atualização Profissional” e o menor “14- A Quantidade De Funcionários Da Escola” (M=12,8; DP=21,13).

III- CRESCIMENTO NA CARREIRA				
ITENS	14	20	21	22
REGULAR	28,47	28,23	45,7	38,64
INCLUSIVA	16,66	15,5	37,83	31,41
AEE	12,8	20	22,2	22,2

A estabilidade e a segurança em manter-se empregado atualmente são desconhecidas, quando é estudado o processo de seleção e manutenção dos colaboradores dentro de um ambiente de trabalho, percebemos que, em geral, os indivíduos procuram de maneira exacerbada produzir efeitos positivos que de certa forma os ajudariam a mostrar suas características uteis para o cargo desejado, sendo

assim evoluindo dentro do sistema hierárquico de seu local de trabalho (LAZZAESCHI, 2007).

Abreu Filho e Pessôa (2011) ressaltam que quando falamos da carreira dos docentes nos deparamos com o fato de que o aumento da remuneração desses profissionais em nada tem a ver com seu desempenho e qualidade, mas sim com o tempo de serviço exercido, que determinará a evolução do salário. Então a falta de esperança referente ao crescimento profissional por mérito, somado a falta de preparo do docente para os planos de ações ocasiona uma desmotivação acarretando em desgaste gerado pela necessidade de suprir as demandas das salas, sabendo ter benefícios mínimos nesse processo. As maiores médias desta pesquisa no que se refere a esta categoria, se deu justamente nos itens “As Oportunidades De Crescimento Na Carreira” e “As Oportunidades De Atualização Profissional” somado com dados das literaturas, compreendemos que a falta de oportunidade de crescimento e melhora no salário e de capacitação para desenvolver melhor seu trabalho, é um fator acentuado no que se refere aos estressores.

Segundo os autores a cima, há também o fato do profissional levar para fora de seu âmbito de trabalho atividades excedendo seus limites físicos e mentais, ocasiona em problemas de saúde e futuros problemas para a instituição, pois ao ficarem doentes solicitam o afastamento de sua pratica, gerando defasagens no quadro de profissionais, aumentando os gastos e posteriormente prejudicando a educação das crianças.

Os docentes que lecionam no Brasil estão entre os profissionais da área que mais trabalham, possuindo uma carga horária semanal de 25 horas, enquanto nos outros países a carga horária é de 13 horas, declaram passar de 10% a 22% acima da média dos outros países preparando aulas, corrigindo trabalhos e provas (BRASIL, 2014), o que afeta de forma negativa o tempo disponível para a capacitação.

A pesquisa também afirma que os professores brasileiros possuem uma participação menor do que a média dos outros países em atividades de capacitação profissional, obtendo como resultados em cursos e oficinas (66%), conferências e seminários (39%), visitas e observações a outras escolas (12%) e rede de trabalho de professores (26%) (BRASIL, 2014).

A falta deste suporte físico e social vem ocasionando nos docentes, inicialmente o descontentamento com a profissão, e posteriormente uma possível desistência. Nos últimos anos os docentes vêm enfrentando o declínio de prestígio de sua profissão, isto pode ser justificado por diversos fatores incluindo: a obrigatoriedade escolar, baixo salário, salas numerosas e também o impacto negativo dos meios de comunicação. (ESTEVE, 1991). Pode-se incluir também dentro desta vertente a falta de reconhecimento dos próprios profissionais em relação a sua profissão (CRUZ et al, 1988), esta realidade corrobora para a falta de incentivo nesta área para futuros docentes.

Para Facci et al (2004) os docentes exercem o papel de protagonista na educação, no entanto este rótulo acarreta um grande peso, onde quando há falhas a culpa seria direcionada ao não êxito do docente, quando na realidade a educação engloba tanto os profissionais da área, como suas famílias e instituições.

Na categoria “IV– Relação C/ Alunos E Responsáveis” da amostra de sala regular o item com maior média foi “11- O Mau Comportamento Dos Alunos” (M=71,70; DP=22,62) e a menor média foi “12- O Relacionamento Que Tenho Com Os Responsáveis Pelo Aluno” (M=45,23; DP=36,43), as salas inclusivas nesta categoria o item que apresentaram a maior média foi “1- O Barulho No Meu Ambiente De Trabalho” (M=64,83; DP=23,97) e a menor “12- O Relacionamento Que Tenho Com Os Responsáveis Pelo Aluno” (M=25,08; DP=24,52); e sala de AEE a maior média foi “13- A Expectativa Dos Familiares De Meus Alunos” com (M=45,4; DP= 42,48) e o menor “1- O Barulho No Meu Ambiente De Trabalho” (M=28,2; DP=30,10).

IV- RELAÇÃO COM ALUNOS/RESPONSÁVEIS				
ITENS	1	11	12	13
REGULAR	65,52	71,7	45,23	48,52
INCLUSIVA	64,83	58,16	20,5	33,33
AEE	28,2	31,2	29,2	45,4

Dentro das salas de aulas um dos mecanismos mais utilizados pelos docentes é a relação interpessoal, onde um professor passa informações por meio da fala, uma das ferramentas principais. Através dos processos internos o indivíduo atribui valores em suas relações interpessoais, no ambiente escolar isso também ocorre, quando um docente não possui habilidades sociais, automaticamente ele não responderá adequadamente a demanda de sua sala gerando conflitos, e por consequência o estresse em lidar com novas situações (FRESCHI; FRESCHI, 2013).

Os maus comportamentos dos alunos aparecem na pesquisa como sendo o item com a maior média de estresse, o que garantiu o lugar para a categoria de relações como sendo a categoria mais estressora da pesquisa. Os barulhos ocasionados por esses maus comportamentos também apresentou uma média elevada, onde além de correlacionar os fatos ainda os alimentam para serem fatores estressores de grande impacto, Segundo pesquisas realizadas pela Cooperação e Desenvolvimento Econômico (BRASIL, 2014) o docente possui grandes dificuldades em lidar com o quesito ordem dentro das salas, ocupando 20% do tempo disponível de cada aula.

Cabe citar como uma das dificuldades relacionadas a estes fatores estressores provenientes do meu comportamento e a relação: violência. Atualmente o espaço escolar apresenta além de seu aspecto de promover conhecimento, um local onde às vulnerabilidades sociais se expressam através da violência. A mesma pode ser dividida em dois aspectos básicos: a física (agressões físicas) e as não físicas (ofensas verbais, discriminações, humilhações e desvalorização), sendo esta última a mais difícil de

ser diagnosticada. Este tipo de manifestação violenta pode acontecer em qualquer cenário dentro da escola, como entre professor-aluno, funcionário-aluno, aluno-aluno, professor-funcionário e etc. (CAMACHO, 2000).

Com os responsáveis pelos alunos, o processo se assemelha. Carvalho (2000), diz que a família exerce grande peso no aprendizado de seus filhos (as), contudo nas escolas públicas onde a instituição atende em sua maioria, famílias de baixa renda, a participação dos mesmos é escassa, quando não de forma violenta e desacordada totalmente as regras e operações da escola, gerando prejuízos para os alunos na compreensão das normas. Apesar das escolas procurarem desenvolver projetos que envolvam as famílias destas crianças, através de reuniões de pais e mestres e atividades que convidem tais familiares para dentro do âmbito escolar uma minoria comparece em tais eventos. Cabe aos cuidadores além de participar dos eventos oferecidos pela escola, reforçar as atividades extraescolares, auxiliar no desenvolvimento das tarefas, incentivar as pesquisas e estudos.

Quando entramos na questão de alunos inclusivos e/ou participantes do AEE, podemos dizer que os fatores estressores se alteram significativamente. Verifica-se que o que gera estresse e angústia o comportamento de expectativa excessiva com relação ao desempenho escolar da criança. Esses pais apresentam uma frequência maior dentro da escola ansiando conhecer o desempenho. (CINTRA; RODRIGUES; CIASCA, 2009). Esse processo quando inserido no contexto de cobrança constante, falta de oportunidade e respaldo, é um gatilho para desencadear estresse.

Sem habilidades sociais o indivíduo não consegue se adequar a realidade das demandas escolares e a sociedade. Ao deparar-se com dificuldades em enfrentar estas demandas, o profissional deve procurar ajuda profissional, ou buscar melhorar suas características sociais através de pesquisas sobre o tema, controle emocional de sua ansiedade e de suas tensões provocadas pelas contingências do ambiente escolar. Intervir na maneira deficiente relacionada é necessário, pois a dificuldade em responder as condições reais, provoca no mesmo um imenso desconforto por não atuar em sua zona de conforto, causando crises estressoras onde poderá em curto tempo apresentar um quadro de adoecimento. (LIPP, 2007)

Para adquirir habilidades de enfrentamento o docente deve procurar entender o que de fato é o estresse, quais suas causas, seus sintomas físicos e emocionais e compreender que a busca para evoluir dentro desse processo de amadurecimento é totalmente individual, ou seja, para melhorar sua conduta dentro de um ambiente profissional o indivíduo deve compreender que a busca pela evolução profissional é de sua responsabilidade (LIPP 2007).

Todos os fatores citados neste trabalho possuem relações interligadas, pois quando um profissional não se sente livre para comportar-se de maneira desejada respeitando as regras do ambiente ele não sentirá prazer em desenvolver suas atividades, gerando insatisfação e degradação de sua visão frente ao seu cargo, a carga excessiva, no baixo salário, a falta de motivação colaboram para esta visão

negativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa contribuiu na compreensão do processo de estresse dos docentes, quais fatores estressores têm uma maior relação entre o contexto educacional e o estresse. Concluímos por meio dos resultados da análise dos níveis de estresse no ambiente de trabalho e a manifestação da sintomatologia permitindo classificar, em ordem crescente, os fatores geradores de estresse do professor.

Foi observado que o maior gerador de estresse é relacionado ao comportamento dos alunos, nesta pesquisa classificado como “Relação Com Alunos E Responsáveis”, demonstrando uma ampla insatisfação dos professores, no que se refere ao comportamento dentro das escolas e a falta de apoio e a defasagem no acompanhamento por meio da família.

Embora o item “O Relacionamento Que Tenho Com Os Responsáveis Pelo Aluno” não ter tido nesta pesquisa uma média alta em nenhuma das amostras, a hipótese é de que talvez a presença dos responsáveis na escola seja sempre tão conflituosa cercada de culpabilização e descontentamento com relação à escola, sem apresentar resultados positivos e mudanças nos comportamentos dos alunos, que fez com que a não participação e conseqüentemente a falta de contato, gere menos atrito e estresse aos docentes. Essa falta de participação dos responsáveis acaba afetando o desempenho escolar, ocasiona em não valorização dos alunos pela profissão, resultando em professores que não possuem mais o “gosto” de ensinar, desinteressados e poucos envolvidos no processo.

Em relação ao ambiente escolar foi apontado que a falta de espaço e a falta de materiais didáticos prejudicam o desenvolvimento do trabalho, surgindo o estresse como consequência. Carga de trabalho extensa, cansaço físico e mental também são fatores geradores de estresse que influenciam na qualidade de vida dos professores.

A pesquisa evidenciou que o sistema de inclusão não gera tanto estresse, a estigma de portadores de necessidades especiais como sendo “problemas”, vem sendo desmistificada, por meio de pesquisas como essas. A pesquisa determinou que o fator de inclusão não interferisse no aumento significativo do estresse.

Uma hipótese levantada pelas pesquisadoras, sobre os professores de sala regulares sem inclusão serem os mais estressados, se deva pelo fato de cada aluno com necessidades especiais ter um cuidador específico que os acompanham, além do professor da sala, e a quantidade de alunos presentes nesta sala também é reduzida para abrigar melhor os inclusos. O que pode estar auxiliando no alívio do estresse dos professores de salas inclusivas, reduzindo talvez, sobrecarga de trabalho. Demonstra uma funcionalidade no processo de garantia aos direitos à educação e preocupação em fazer com que a inclusão aconteça da melhor forma possível. Enquanto nas salas regulares sem inclusão o professor é sobrecarregado com salas numerosas, sem

direito a auxiliares de sala. Sendo, portanto o professor o único com a responsabilidade de organizar e conduzir o ensino desses alunos.

A realização da pesquisa foi cercada de resistência para sua coleta, encontrada em professores que se recusaram a responder a pesquisa. A dificuldade no acesso aos professores, sendo as pesquisadoras barradas pelos diretores com medo da divulgação; a dupla jornada dos docentes, encontrados em escolas diferentes. O que ressaltou a extremamente importância do levantamento e análise desse tema, que mesmo tendo limitações, ampliou o conhecimento instigando ainda mais a dúvida a despeito da qualidade de vida dos docentes.

Destaca-se a importância de instrumentos como o ISSL, que possibilitou uma avaliação apurada sobre a existência ou não de sintomas de estresse e o conhecimento do nível e estágio deste, para que estratégias de enfrentamento sejam adotadas.

Concluiu-se com a pesquisa realizada que a inclusão não seria um fator determinante para o aumento de estresse, sendo que a categoria que tem o nível maior de estresse presente não trabalha com o processo de inclusão na sala de aula, sendo assim há outros fatores que vem causando esse estresse nos docentes influenciando na qualidade de vida.

O comprometimento dessa qualidade de vida afeta a atuação profissional, por isso a importância de criar alternativas que amenizem e corroboram para uma vida melhor e mais saudável no contexto de vida dos professores.

Novos procedimentos precisam ser adotados ou reavaliados como a importância dos vínculos familiares para que padrões de comportamentos sejam aprendidos ou reaprendidos e assim constituindo uma sociedade melhor e mais preparada para as próximas etapas de vida dos indivíduos.

REFERÊNCIAS

ABREU FILHO, F. de H. B.; PESSÔA, S. de. A carreira de professor estadual no Brasil: os casos de São Paulo e Rio Grande do Sul. **Revista de atualização pública (RAP)**, Rio de Janeiro, jul./ago. 2011.

ARAÚJO, T. M.; SILVANY-NETO, A. M. (Org.). **Condições Trabalho e Saúde dos Professores da Rede Particular de Ensino**. Sindicato dos Professores no Estado da Bahia/ Universidade Federal da Bahia/ Confederação Nacional dos Trabalhadores, 1998.

BARBOSA, A. Salários Docentes, Financiamento e Qualidade da Educação no Brasil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 511-532, abr./jun. 2014. Disponível em: < http://www.ufrgs.br/edu_realidade/. Acesso em 03 de jun. 2017

BATISTA, C. A. M. Atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência mental. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/defmental.pdf>> Acesso em: 02 de novembro de 2016.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000140&pid=S1517-9702201400010000900009&lng=pt> Acesso em: 02

de novembro de 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo escolar 2013. Brasília, DF: INEP, 2013. Disponível em: <http://www.download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf> Acesso em: 11 de setembro 2016.

BRASIL. OCDE. Ministério da Educação (Org.). **Pesquisa internacional revela perfil de professor e diretor**. 2014. Acesso em: 25 maio 2017

CAMACHO, L. M.Y. **Violência e indisciplina nas práticas escolares de adolescentes: um estudo das realidades de duas escolas semelhantes e diferentes entre si**. São Paulo, Tese (dout.) Universidade de São Paulo. 2000.

CARLOTTO, M. S.; PALAZZO, L. dos S. Síndrome de *Burnout* e fatores associados: um estudo epidemiológico com professores. **Cad. Saúde pública**, Rio de Janeiro, Mai, 2006.

CARVALHO, MARIA EULINA PESSOA DE. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 110, p. 143-155, Jul 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742000000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso: 11 Junho 2017.

CHEFFER, NATALHA MARIA. EMERSON LIOMAR, MICALISKI. A correlação entre os hábitos de vida e o nível de estresse dos docentes de uma escola pública de Palmitinho/RS. **Revista saúde e desenvolvimento**, Rio Grande do Sul, v.11., n.6.Jan-mar., 2017

CINTRA, G. M. S.; RODRIGUES, S. das D.; CIASCA, S. M. Inclusão escolar: há coesão nas expectativas de pais e professores? **Rev. psicopedag.**, v.26, no.79, São Paulo, 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862009000100008. Acesso em: 03 de jun.17

CORREIA, D. S. M. L. **A percepção dos docentes da educação regular e da educação especial sobre a sua prática colaborativa inclusiva, na educação pré-escolar e no ensino básico**. Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade. Lisboa. 2013.

CRACCO, C. L. A. C.; SALVADOR, J. dos A. **Identificação da síndrome de *Burnout* na equipe de enfermagem de uma unidade de pronto atendimento**. São Paulo: UNISALESIANO, 2010.

CRUZ, B., et al.. A situação do professor em Portugal. **Análise Social**, Lisboa, n. 24, p. 1187-1293, 1988.

CRUZ, R. M; CORRÊA, F. C Avaliação da carga cognitiva de trabalho. **Revista das ciências humanas** (edição especial temática) p. 141-155, 2000

DANTAS, MARILDA APARECIDA et al. Avaliação de estresse em policiais militares. **Psicol. teor. prat.**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 66-77, mar. 2010. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872010000300006&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 12 jun. 2017.

DIAS, M. A. L; ROSA, S. C; ANDRADE, P. F. Os professores e a educação inclusiva: identificação dos fatores necessários à sua implementação, **Psicol. USP**, v.26 no. 3, São Paulo, Set./Dec.2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v26n3/1678-5177-pusp-26-03-00453.pdf> >Acesso em: 11 de setembro de 2016

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Ed.). **Profissão professor**. Lisboa: Editora Porto, 1991, p.93-124.

FACCI, M. G. D. et al. Reflexões sobre os caminhos e descaminhos de “ser professor”:

uma contribuição da psicologia. **Rev. Dep. Psicol.**, UFF, jul.-dez. 2004. Disponível em: < <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IscScript=iah%2Fiah.xis&base=LILACS&exprSearch=500283&indexSearch=ID&lang=p&nextAction=lnk&src=google#refine> > Acesso em: 09 jun. 2017.

FACHIN, ODÍLIA. **Fundamentos de metodologia**. São Paulo: saraiva. 2001.

FRESCHI, E. M.; FRESCHI, M.. Relações interpessoais: a construção do espaço artesanal no ambiente escolar, **Revista de Educação do IDEAU**, v. 8, n. 18, Julho – Dezembro, 2013.

GRAZZIANO, E. da S. **Estratégia para redução do stress e *Burnout* entre enfermeiros hospitalares**. Tese (Doutorado em Enfermagem na Saúde do Adulto) - Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

LAZZARESCHI, NOÊMIA. **Trabalho ou emprego?** 1.ed. São Paulo Ed: PAULUS. 2007.

LIPP, M. E. N. . **Manual do Inventário de Sintomas de Stress para Adultos de Lipp** (ISSL). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

LIPP, M. E. N., ROCHA, J. C. **Stress, qualidade de vida e hipertensão arterial**. Campinas: Papyrus.1996.

LIPP, MARILDA (ORG.). **O stress do professor**. 5. ed. Campinas: Papyrus, p. 88. 2007.

LIPP, MARILDA E. NOVAES. **O Stress do professor**. Campinas-SP. Editora: Papyrus. 2002.

LIPP, MARILDA E. NOVAES. **O Stress está dentro de você**. 8, ed. São Paulo-SP. Editora: Contexto, 2013.

MACHADO, LAÊDA BEZERRA; ALBUQUERQUE, EDNEA RODRIGUES DE; Inclusão de alunos com deficiência na escola pública: as representações sociais de professoras. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 1085-1104, set./dez. 2012.

MANTOAN, M. T. E. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2013.

MENDES, M. L. M. **Condições de trabalho e saúde docente**. VI seminário da redestrado - Regulação Educacional e Trabalho Docente. UERJ. Rio de Janeiro. 2006.

NAUJORKS, Maria Inês. STRESS E INCLUSÃO: indicadores de stress em professores frente a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 117-125, abr. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5125>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

REINHOLD, H. H. Burnout. In: LIPP, M. E. N. **O stress do professor**. Campinas. Ed: Papyrus, 2002.

ROSSETTI, M. O. et al. O inventário de sintomas de stress para adultos de Lipp (ISSL) em servidores da Polícia Federal de São Paulo. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**,. Rio de Janeiro. v. 8. n. 2. p. 108-119. 2008.

SANTOS, G. C. S; MARTÍNEZ, A. M. A Subjetividade Social da Escola e os Desafios da Inclusão de Alunos com Desenvolvimento Atípico. **Rev. bras. educ. espec.**, v.22, no.2, Marília, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382016000200253&lang=pt> Acesso em: 11 de setembro de 2016.

SILVA. G. J. Bullying: quando a escola não é um paraíso. **Jornal Mundo Jovem**, ed. 364, p. 2-3, março/2006. Disponível em: <<http://www.mundojovem.pucrs.br/bullying.php>>. acesso: 12 jun. 17.

SILVEIRA, K. A. **A promoção do engajamento discente por professores de classe inclusiva e suas relações com os processos de estresse e coping docente.** Universidade federação espírito santo. Programa de pós-graduação em psicologia. Vitória – ES. 2014.

SILVEIRA, K. A. et al. Indicadores de estresse e coping no contexto da educação inclusiva, **Educ. Pesqui.**, v.40, no.1, São Paulo, jan./mar., 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022014000100009&lng=pt&tling=en> Acesso em: 02 de novembro de 2016.

VALE, S. F.; MACIEL, R. H.; CARLOTTO, M. S. Propriedades psicométricas da escala de percepção de estressores ocupacionais dos professores (EPEOP). **Rev. Quadrimestral da assoc. Brasileira de Psicol. Esc. Ed.**, São Paulo-SP., v.19., n.3., Set/Dez. 2015.

VALLE, L.E.R. do; REIMÃO, R; MALVEZZI, S. Reflexões sobre Psicopedagogia, estresse e distúrbios do sono do professor. **Rev. psicopedagogia.** , v.28, no.87, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862011000300004> Acesso em: 11 set.16.

PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE FORMADORES EM LENTE MULTIFOCAL: FORMANDO ME FORMO, ME INFORMO, ME RECONSTRUO...

Sueli de Oliveira Souza

Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT
Agência Financiadora: OBEDUC /Capes
suelisouza-roo@hotmail.com

Simone Albuquerque da Rocha

Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT/CUR
sa.rocha@terra.com.br
Financiamento: Capes

RESUMO: Este texto apresenta resultados de pesquisa que se centrou na formação docente, tomando como núcleo o Professor Formador. As discussões que seguem têm como Formador o professor atuante nas escolas de Educação Básica, sendo o responsável por organizar e orientar a formação dos seus colegas nos momentos de estudos oferecidos semanalmente. Esse trabalho envolve também a formação dos professores iniciantes, antes despercebida junto aos demais professores da escola. Assim, tem-se vivenciado, no grupo de pesquisa Investigação, do Programa de Pós-Graduação PPGEdU/UFMT cadastrado no CNPq, as angústias, conflitos e dilemas dos coordenadores em atender aos desafios exigidos pela formação continuada. Daí questionar-se: onde os coordenadores buscam subsídios para apoiar os novos colegas de profissão? Que formação tem subsidiado as

decisões tomadas? Quem forma o Formador? Estas inquietações motivaram a pesquisa sobre a formação do Formador do professor iniciante, uma vez que, em cada escola pesquisada, há um formador nela designado por ação do projeto de formação do professor iniciante, aprovado pelo PPGEdU/UFMT no Observatório da Educação, OBEDUC em 2013. A investigação desenvolve-se na abordagem qualitativa a partir das idéias de André (2005) quando esta afirma que a pesquisa qualitativa está no mundo dos sujeitos, dando significados às práticas cotidianas. Os memoriais de formação (Passeggi, 2010) foram as fontes adotadas para coletar os dados. Os resultados apontaram ausência de formação para o Formador de professores iniciantes em suas necessidades reais e também revelou o professor experiente/Formador em pleno desenvolvimento profissional se reconstruindo dia a dia, onde forma e é formado.

PALAVRAS-CHAVE: Professor Experiente/Formador. Formação. Desenvolvimento profissional.

ABSTRACT: This text presents research results that focused on teacher training, taking as a core the Teacher Trainer. The discussions that follow have as Trainer the teacher acting in the schools of Basic Education, being responsible for organizing and guiding the formation of his colleagues in the times of studies offered weekly.

This work also involves the training of beginning teachers, previously unnoticed by other teachers in the school. Thus, the coordinators' anxieties, conflicts and dilemmas have been experienced in the Investigation group of the PPGEdU / UFMT Post-Graduation Program registered at CNPq, in order to meet the challenges demanded by continuing education. Hence the question: where do the coordinators seek subsidies to support their new colleagues? What training has subsidized the decisions taken? Who forms the Trainer? These concerns motivated the research on the formation of the trainer of the beginning teacher, since, in each researched school, there is a trainer designated in it by the initiating teacher training project, approved by the PPGEdU / UFMT in the Observatory of Education, OBEDUC in 2013. Research is developed in the qualitative approach based on the ideas of André (2005) when it states that the qualitative research is in the world of the subjects, giving meanings to the daily practices. Formation memorials (Passeggi, 2010) were the sources used to collect the data. The results pointed out the lack of training for the trainer of beginner teachers in their real needs and also revealed the experienced teacher / trainer in full professional development if rebuilding day by day where he forms and is formed.

KEYWORDS: Experienced Teacher / Trainer. Formation. Professional development.

O PROFESSOR EXPERIENTE/ - FORMADOR DO FORMADOR NO PROJETO DO OBEDUC: QUEM SÃO E O QUE FAZEM?

A pesquisa tem origem no projeto aprovado pela UFMT no Observatório da Educação/CAPES/INEP/SECADI, que investiga sobre Egressos da Licenciatura em Pedagogia e os desafios da prática em narrativas: a Universidade e as escolas, em um processo interdisciplinar de inserção do professor iniciante na carreira docente. Envolvem-se, no projeto, seis escolas da Educação Básica, com seus professores iniciantes, mais um professor experiente por escola, com mais de dez anos de experiência o qual tem a função de acompanhar, assessorar e atender às necessidades destes novos docentes. Assim, a pesquisa referiu-se ao processo de apoio do professor experiente/coordenador das escolas envolvidas, ao professor iniciante, profissional este quase inexplorado nas políticas e programas de formação de professores. Nesse contexto, fez-se o recorte para a escrita deste texto na Formação do Formador, entendido aqui como o Professor Experiente/coordenador que atua nas escolas envolvidas no projeto

Assim, ser formador é um desafio para os professores experientes que atuam nas escolas onde o projeto tem instaurada uma proposta de acompanhamento ao professor iniciante, pois precisará contar com formação que lhe ajude a despertar no outro, a vontade de aprender, ensinar, ajudar resolver conflitos pessoais e profissionais (DAY, 2001). Neste sentido, formando se forma, se informa, se reconstrói a partir de muitas lentes na busca constante de novos saberes para auxiliar os docentes iniciantes.

Estudos de Marcelo Garcia (1999), Mariano (2006), Vaillant (2006) Tardif (2002), André (2012), dentre outros, têm tratado sobre o professor iniciante, profissional

este que, ao ingressar na carreira do magistério, sente-se inseguro, despreparado, desafiado a mobilizar saberes e habilidades que, na maioria das vezes, ainda não foram consolidados e introjetados na sua prática, gerando, portanto, situações desconfortáveis junto a seus pares.

Desse modo, verifica-se a importância do projeto OBEDUC ao evidenciar, no chão da escola, um professor experiente para ajudar nesta formação contínua do iniciante. Conforme Ureta (2009), o professor mentor/experiente deverá oferecer informação e apoio no período de transição da formação inicial ao trabalho. Serve, também, como relevante apoio real e próximo para orientar, assessorar no desenvolvimento das competências básicas profissionais, contribuindo para seu progresso social e pessoal e, também, para melhorar sua autoestima. O trabalho do professor experiente junto ao professor iniciante exige um olhar multifocal, por contribuir com o desenvolvimento profissional de ambos.

Esse trabalho que o professor experiente desenvolve contíguo ao iniciante pode ser considerado como acompanhamento e/ou de mentoria. A esse respeito, alguns grupos de pesquisadores conceituam esse apoio de mentoria, como é caso do grupo de pesquisa de Carlos Marcelo (Sevilha), Ureta (2009), Kaechele et.al. (2013), sendo estes últimos, pesquisadores da Universidade de Santiago de Compostela/ Chile, que também concebem o acompanhamento ao professor iniciante com essa mesma denominação. .

Buscando a contribuição do pesquisador Ochoa (2011), tem-se a mentoria como um processo de:

[..] interação estabelecida entre uma pessoa com mais experiência em um campo (mentor) e outra com menor ou nenhuma experiência (mentorado) com o propósito de favorecer e desenvolver suas competências e socialização aumentando progressivamente suas possibilidades de êxito na atividade a desempenhar. (OCHOA, 2011, p.237).

Nesta mesma perspectiva, as pesquisadoras Mizukami, Reali e Tancredi (2012), da Universidade Federal de São Carlos, consideram a mentoria como sendo uma forma de ajudar o professor iniciante a se envolver com seu próprio aprimoramento e a se sentir mais confortável na profissão; assim, são processos comuns interativos que envolvem partilhas, reflexões e consensos para tomada de decisões. É uma relação que permite formar-se e ser formado.

De acordo com Marcelo (2006), o professor mentor é aquele que acompanha, que conhece o professor iniciante pessoal e profissionalmente, capaz de criar um ambiente aberto de apoio e desafios, gestar e coordenar o programa de acompanhamento da escola, preparar informações para os docentes iniciantes nas seguintes áreas: filosofia e missão da escola, rotinas, administração e procedimentos, características dos alunos, recursos, pessoal de apoio, atividades extracurriculares, contatos com os pais.

De acordo com Kaechele et.al. (2013), o professor mentor possui características

extrínsecas e intrínsecas que o definem como sujeito motivado, que reflete sobre seu processo de desenvolvimento, reconhece-se na docência e na educação, possui perspectiva positiva sobre seu desempenho, apresenta motivação interna para melhorar seu trabalho, tem flexibilidade para superar as dificuldades.

Ureta (2009) afirma que o professor experiente é um docente experimentado, é um assessor interno e externo com perfil profissional diferente do professor iniciante. Ele possui competência cognitiva, competência funcional e competência ética que são mobilizadas constantemente na realização do seu trabalho. Então, pode-se dizer que é capaz de acolher e apoiar o docente iniciante o qual chega à escola com toda insegurança que a inserção na carreira lhe apresenta. No caso, esse perfil de mentor pode ser atribuído no projeto de formação do OBEDUC ao professor experiente.

De acordo com Marcelo (2006) e Ureta (2009), acolher e acompanhar o professor iniciante é condição essencial para ajudá-lo no seu crescimento profissional. É um momento de aprendizagem mútua em que o objeto de discussão é a prática estabelecida em uma situação real, concreta, que vai ser teorizada, estudada, para apontamentos de possíveis ações que irão modificá-la.

Desse modo, o trabalho do professor experiente, que se coloca como mediador entre a realidade concreta da escola e o professor iniciante, vai propiciar melhores condições para que o novo docente se desenvolva profissionalmente, superando os desafios em relação aos diversos aspectos da prática pedagógica.

Assim, na pesquisa, mentoria e acompanhamento se assemelham em um processo mútuo de ensinar e aprender, no qual professores iniciantes se entrelaçam aos professores experientes no processo aprender a ser professor, aprender a ser Formador do formador, que se dá em múltiplas interações, entre elas, a de aprender com novos desafios de acompanhamento.

A FORMAÇÃO CONTINUADA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR FORMADOR: APONTAMENTOS TEÓRICOS

Neste contexto, verifica-se a necessidade de formação continuada a esses professores Formadores, com o objetivo de ajudá-los a refletir sobre seu trabalho de acompanhamento/mentoria ao professor iniciante, possibilitando, assim, uma formação multifocal capaz de mobilizar vários saberes para atuar no dia a dia.

Assim, evidencia-se a importância da formação continuada que se dá no chão da escola por meio do acompanhamento do professor mais experiente o qual já consegue movimentar vários saberes para agir, orientar e subsidiar os seus pares, conforme os desafios. Corroborando esta ideia, Marquesin (2012) afirma que:

[...] todo professor deve ver a escola como um lugar onde ele não somente ensina, mas também aprende. Percebe-se que atualização e produção de novas práticas só surgem de uma reflexão partilhada entre os colegas, o que tem lugar na escola e nasce do esforço de encontrar respostas para problemas educativos. (MARQUESIN 2012, p. 51).

Reafirmando a relevância da formação continuada e o papel que possui junto ao grupo de professores para a melhoria da qualidade do ensino, as autoras Menslin e Hobold (2014) salientam que esta deve ser:

[...] compreendida como um processo permanente, constituído por uma rede de histórias vivenciadas, conhecimentos e valores, que se desenvolve ao longo do seu caminho profissional, individual e coletivo, dentro e fora da sala de aula, construindo trajetórias de desenvolvimento profissional. (MENSLIN; HOBOLD, 2014, p.501).

Mesmo sabendo do mérito que a formação continuada possui, os estudos realizados por Mizukami (2006) e Giovanni (2010) apontaram não haver investimentos na formação do Formador, evidenciando, assim, que a mesma não tem sido o foco das formações de professores gestadas pelas Universidades, Secretarias de Educação estaduais e municipais, responsáveis pela formação dos docentes. Neste sentido, Mizukami (2006) afirma ser necessário pensar formação para o Formador uma vez que:

Se os professores estão ocupando posição central nas reformas educacionais[...], os formadores de professores seriam, por decorrência, os pilares de novas reformas educacionais. Novas tarefas são propostas e novos desempenhos são exigidos dos formadores. (MIZUKAMI, 2006, p.7).

Sabemos que pensar a formação do Formador não se constitui em tarefa simples, pois são muitas as exigências e tem-se requerido desde o conhecimento específico à docência a conhecimentos gerais sobre a problemática educacional. Tais desafios podem implicar a ausência do Formador no centro das propostas de formação e, de acordo com André et.al.(2012), isso acontece porque

[...] vivemos momentos de crise, de legitimação e de interesses políticos sobre formação de professores Brasil, os quais perpassam desde o espaço de formação a compreensão do que é formar, constituir-se professor, até as implicações ideológicas, legais e políticas existentes no contexto da escolarização brasileira. (ANDRÉ, et.al. 2012, p. 519).

Diante destes estudos, questionamos como os Formadores têm conseguido conduzir os processos formativos no interior das escolas, onde buscam subsídios para auxiliar suas práticas e quem os forma?

As respostas para estas e outras questões dependem dos sistemas de ensino onde as formações são desenvolvidas (DAY, 2001, OLIVEIRA, 2015).

Mediante os apontamentos a respeito da formação do Formador, André et. al. (2010) afirmam que, na maioria das vezes, esse profissional se vê em apuros frente as suas responsabilidades:

Fica, então, para o professor formador, a tarefa de fazer com que o futuro professor, junto com ele, analise criticamente a situação observada nas escolas, pondere todas as variáveis que concorrem para que o quadro seja assim tão precário e

consiga separar a parte que compete ao docente e a que é de responsabilidade de outras instâncias. Com base nessa análise, para a qual o formador tem que recorrer a fundamentos socioantropológicos, psicossociais, sociopolíticos e socioeconômicos, talvez ele consiga convencer o estudante a permanecer no magistério. Mas essa não deveria ser uma tarefa individual: deveria fazer parte do projeto político-pedagógico e ser assumida pelo coletivo institucional. (ANDRÉ et.al, 2010, p.134).

Oliveira (2015) colabora com este pensamento, ao dizer sobre outro aspecto que o Formador precisa considerar em seu trabalho o fato de estar lidando com adultos, com seus pares; portanto, é necessário que:

O saber próprio do formador de formador considerado um indicador de sua profissionalidade é o saber sobre como o adulto professor aprende, como se constitui o saber do professor, de que forma as relações com o outro interferem na construção dos significados e sentidos de suas experiências. Ao formador de formador cabe compreender que na aprendizagem do adulto e, conseqüentemente, na formação do adulto professor, é por meio de estratégias de grupos que ocorrem as interações entre adultos e fomentam-se as interpretações e a construção de sentidos com o compartilhamento de experiências, que acabam se tornando significados partilhados. (OLIVEIRA, 2015, p.41).

Corroborando a ideia de que o Formador precisa de uma formação específica, Mizukami (2006) afirma a existência de alguns aspectos que carecem ser considerados nessa formação. De acordo com a autora, todo Formador necessita apresentar uma base de conhecimento sólida e flexível que lhe possibilite aprender a ensinar de diferentes formas para diferentes contextos e clientela.

Desse modo, o professor Formador precisa constituir-se professor ao longo de sua vida, associando as experiências sociais às formativas, desenvolvendo um conjunto de saberes que auxiliarão no desenvolvimento profissional dos seus pares.

Assim, percebe-se que, desenvolver-se profissionalmente, é um processo de ação e reflexão sobre as práticas cotidianas. Para Kaechele et.al. (2013):

O desenvolvimento profissional refere-se a um olhar multidimensional e dinâmico que incorpora aspectos pessoais e experiências biográficas/educacionais, fatores ambientais e contextuais da carreira exercida e questões amplas, como as fases da aprendizagem ao longo da vida. (KAEHELE,2013, p.62).

Reafirmando esta ideia de que o desenvolvimento profissional perpassa todas as esferas da vida do professor, Day (2001) expressa que:

[...] envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planejadas, realizadas para benefício, direto e indireto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudanças, reveem, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essências para uma reflexão, planificação e

Para Marcelo (2009, p.10), o desenvolvimento profissional é um processo que acontece individual e coletivamente, “mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente — a escola — e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais por meio de experiências de diferente índole, tanto formais como informais”.

É neste sentido de busca permanente que entendemos o professor experiente/mentor, o profissional que conhece a respeito de sua profissão, mobiliza diferentes saberes para atender às necessidades que surgem no seu dia a dia. Consegue refletir sobre sua prática e é capaz de problematizar o contexto em que atua, contudo está sempre na busca de novos saberes. Assim, pode-se dizer que está em pleno desenvolvimento profissional, formando-se para ser Formador.

PERCURSO METODOLÓGICO

A partir dos estudos de Marcelo (1995), Ochoa (2011), Ureta (2009), Kaechele et.al. (2013), Mizukami; Tancredi e Reali (2012), André (2010), Muzukami (2006), é possível desenhar o perfil do professor experiente da presente pesquisa. No entanto, buscou-se na literatura brasileira e não foi encontrada políticas de formação para este profissional, o que torna importante ressaltar a urgência de que sejam implementadas a fim de contemplar estes profissionais.

No projeto OBEDUC, que trabalha diretamente com os professores iniciantes, os docentes experientes sentiram a necessidade de formação direcionada às discussões sobre suas carências e, a partir de então, ocorreram reuniões dessa natureza com as seis escolas. Os temas foram sugeridos pelas professoras experientes e, assim, constituiu-se um grupo de estudos.

O projeto OBEDUC que acompanhamos na pesquisa e do qual apresentamos dados neste texto preocupa-se com a necessidade não só de acolher, mas de acompanhar o professor em início de carreira. Desenvolve-se em seis escolas públicas com a assistência a 24 professores iniciantes, contando com o trabalho de seis professores formadores, entendidos, aqui, como experientes. Destas seis coordenadoras, professores experientes, trazemos o recorte de duas delas as quais nomeamos, na pesquisa, de Apoio e Desafio para este texto. Tal escolha se deu a partir das concepções que elas têm sobre sua função no acompanhamento ao professor iniciante.

A abordagem que alicerçou a análise dos dados é qualitativa e, de acordo com Gatti e André (2010, p. 30), constitui-se em uma modalidade investigativa que se consolidou “[...]para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões

grupais, comunitárias ou pessoais”. O método utilizado é o (auto)biográfico, por concebê-lo capaz de possibilitar que os sujeitos façam uma revisão de suas histórias ao revisitarem seu entorno pessoal e social, cujo foco é a subjetividade do sujeito. Neste sentido, buscou-se compreender e sistematizar os aspectos da subjetividade das professoras sobre suas trajetórias de vida. Esse método se caracteriza pelo uso de narrativas solicitadas no decorrer de período de formação, com a intenção de contar e recontar histórias pessoais e coletivas. Como instrumento para coleta de dados, foram adotados os memoriais que narram suas percepções acerca do acompanhamento ao professor iniciante, suas necessidades formativas e reflexos do seu desenvolvimento profissional, aspectos que configuram os eixos de análise deste trabalho.

Os memoriais de formação são dispositivos pedagógicos usados pelo grupo de pesquisadores das investigações (auto)biográficas. Passeggi (2010 apud SOUZA et. al. 2013), pesquisadora referência em produção no Brasil sobre memoriais, descreve esse tipo de narrativa como sendo:

Texto acadêmico autobiográfico no qual se analisa de forma crítica e reflexiva a formação intelectual e profissional, explicitando o papel que as pessoas, fatos e acontecimentos mencionados exercem sobre si. Adota-se a hipótese de que nesse trabalho de reflexão autobiográfica, a pessoa distancia-se de si mesma e toma consciência de saberes, crenças e valores construídos ao longo de sua trajetória[...]. (PASSEGGI, 2010, apud, SOUZA et. al.2013, p.67).

Passamos, agora, às revelações da pesquisa sobre quem são, quais suas necessidades formativas e reflexos do desenvolvimento profissional apontados nas narrativas das professoras experientes.

COMPREENSÕES DOS PROFESSORES FORMADORES ACERCA DE SUA FUNÇÃO E DO SEU DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Quando buscamos, nos memoriais, as narrativas que revelam quem são e o que fazem no interior das escolas, eis os relatos de duas professoras:

O experiente na minha concepção é um profissional que atua na perspectiva de encorajar o iniciante no enfrentamento dos desafios que são inerentes ao processo de inserção à prática: dúvidas quanto aos planejamentos anual e diários, prática de sala de aula, elaboração dos relatórios de desempenho dos alunos, preenchimento de diários, relação com pais de alunos e muitas outras dúvidas que vão surgindo no processo e que nem sempre são por eles reveladas. (Memorial da professora Experiente Desafio, fev.,2015).

O professor experiente é aquele capaz de apoiar, auxiliar, amparar e acompanhar o iniciante em suas dificuldades e necessidades na docência. É aquele em quem o iniciante de fato confia os seus sentimentos, dificuldades e fragilidades, esperando ouvir do mesmo proposições e intervenções que auxiliem em sua prática inicial docente. (Memorial da Professora Experiente Apoio, fev., 2015)

Diante desses relatos, percebemos que a relação entre elas e os iniciantes mudou a partir dos estudos sobre os desafios do início da carreira (Marcelo Garcia, 1999, Tardif, 2002, Cavaco, 1993). Autores como Ochoa (2011) e Ureta (2009) falam que o trabalho de acompanhamento/mentoria é esta troca na qual um reconhece a importância do outro e ambos buscam novos saberes e crescem juntos.

Os memoriais revelaram muitos aspectos importantes que apontam as necessidades formativas das professoras experientes, inclusive, a ausência de constituição para acompanharem os professores iniciantes e, também, que venham ao encontro de suas carências, auxiliando-as a pensar, organizar e direcionar os encontros de formação que oferecem para seus pares.

As necessidades formativas se revelam quando nos deparamos com os desafios e as angústias do fazer, enquanto experiente. Nos inquieta muito o silêncio do iniciante e os seus temores em revelar suas necessidades e dúvidas peculiares ao fazer pedagógico. Muito claramente percebemos que tais dúvidas vão desde o gerir a sala de aula, com todos os desafios que lhe são peculiares, aplicabilidade, até a elaboração dos pareceres descritivos de avaliação. (Memorial da Professora Experiente, Desafio, fev., 2015).

Durante o primeiro encontro formativo, ou seja, a primeira formação da qual eu participei, pude ouvir aos iniciantes quando os mesmos elencaram suas dificuldades, e isto foi de suma importância para mim, pois consegui enxergar com maior clareza onde eu poderia intervir e contribuir, [...] dentre esses desafios eu pude perceber que está a falta de domínio dos conteúdos a serem ministrados e a transposição didática dos mesmos, bem como o gerenciamento da sala de aula. (Memorial da Professora Experiente, Apoio, fev., 2015).

Observamos nas falas das professoras que suas necessidades formativas são reveladas no dia a dia da escola e, então, precisam estar todo o tempo recorrendo aos seus saberes teóricos e práticos. MizuKami (2006) afirma que são muitas as exigências ao Formador, por isso precisam ter formação específica para ajudar nos seus fazeres. Autoras como Menslin e Hobold (2014) apontam a necessidade de ser ter, nas escolas, uma proposta de formação continuada para auxiliar nesse desenvolvimento profissional.

Outro aspecto salientado nas narrativas das professoras é a contribuição da formação desenvolvida no projeto do OBEDUC, da UFMT, com a aprendizagem de ensinar, orientar o professor iniciante a se constituir um profissional. Mizukami (2010, p.130) afirma que o professor formador precisa despertar no outro aquele que está sob sua orientação nos processos de formação, “[...] o interesse pela formação profissional, em ajudá-lo não só a perceber-se professor, como também a conscientizar-se de que a docência requer posturas éticas e profissionais, [...]”. No caso do presente estudo o outro, citado por Mizukami, é considerado o professor iniciante.

As professoras experientes evidenciaram, por meio de suas narrativas, como estão se constituindo profissionalmente diante de todos os desafios que encontram no cotidiano. Assim, registraram em seus memoriais:

Tarefa árdua que no fazer estamos construindo, com muitos encontros de estudo no OBEDUC e muitas leituras, ante aos desafios e necessidades de intervenção com os quais nos deparamos ao ensinar, acompanhar e motivar o professor iniciante. (Memorial - da Professora Experiente Desafio, dez 2015).

Para subsidiar aos professores iniciantes, aos quais acompanho valho-me das formações recebidas no OBEDUC e de renomados autores que estudam o professor iniciante, dentre eles Huberman (1993/1995) Cavaco (1993), Tardif (2008) e Marcelo (2009/2010) além de outros autores que tratam da formação continuada. (Memorial Professora Experiente Apoio, fev., 2015)

As escritas das professoras revelaram que, mesmo sendo experientes, estão se constituindo dia após dia e, diante de cada desafio, buscam uma superação. Autores como Day (2001), Marcelo Garcia (2009) falam que o desenvolvimento profissional é um processo de longo prazo, que acontece todos os dias, com as experiências vividas nos aspectos pessoais e profissionais.

ALGUMAS PALAVRAS SOBRE A PESQUISA

Estudos realizados, a partir dos autores Mizukami (2006), Giovani (2010), André (2012) e Oliveira (2015) apontaram aspectos importantes sobre a formação do formador, afirmando que se constitui em um desafio no cenário educacional no Brasil, por serem raras as propostas de formação que atendem às necessidades formativas desse profissional.

Um achado nesta pesquisa é que a formação desse profissional deve ser pensada a partir das necessidades formativas do professor experiente, atendendo às diferentes dimensões da prática a ser orientada e acompanhada na escola onde atua.

A participação desses Formadores no projeto UFMT/OBEDUC, embora seja de quatro anos e se constitua em um projeto de uma universidade, já vem apontando resultados interessantes, ao provocá-los a refletirem sobre sua atuação junto aos professores iniciantes, que chegam à escola via concurso ou contratos. Depois que entraram no projeto, esses profissionais têm voltado um olhar mais humano, cuidadoso e profissional, como expressam as falas das professoras experientes. Fica o questionamento: nas escolas onde não há os estudos e a abrangência de um projeto desta natureza, como está ocorrendo o acolhimento, o atendimento e assessoramento aos professores iniciantes? Como tem sido a formação do Formador onde há políticas, programas e projetos de apoio aos professores iniciantes?

Outrossim, os Formadores, mesmo sendo considerados professores experientes, estão no processo de desenvolvimento profissional, superando, então, na nova prática de atender aos iniciantes, os desafios de um trabalho ainda não concebido em muitas ações, projetos e programas formativos.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de et. al. O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. **Rev. Bras. Est. Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 227, jan-abr.2010. p.122-143.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; JUNCKES, Rosane Santana. O professor formador e as relações com seus saberes profissionais. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v.12, n.36, maio –ago.2012. p.517-533.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto/Portugal: editora Porto, 2001.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli Alfonso Dalmazo. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 29-38.

GIOVANNI, Luciana Maria. A produção da pesquisa sobre professores formadores no Brasil nos últimos 20 anos. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, XV, Belo Horizonte, 2010, **Anais...** Belo Horizonte: 2010.

HOBOLD, Márcia de Souza; MENSLIN, Mônica Schüler. Formação continuada dos professores dos anos finais do ensino fundamental: necessidades formativas. **Revista Contrapontos - Eletrônica**, Vol. 14 - n. 3 - set-dez 2014. Disponível em <file:///user/usuario1/Donloads/dialogo-7203.pdf>.

KAECHELE, Mónica. et.al. características personales y profesionales del mentor em la configuración de un acompañamiento eficiente. **REDU- Rev. de docência Universitária**, Santiago de Compostela/ Chile, v.11. n.2, maio- agosto 2013. p.61-72.

MARCELO, C. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, n.08, jan/abr 2009. Disponível em: <http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO__Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf>. Acessado dia 10/02/2016.

MARQUESIN, Denise Filomena Bagne. **Os espaços e a constituição da profissionalidade docente: o estágio e o ensino de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2012. Tese de doutorado em Educação Matemática – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC, São Paulo, 2012.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Currículo**, São Paulo, v.1, n.1, dez.- jul.2005-2006.

OCHOA, L. A. R. **Profesores Principiantes e inserción a la docência. Preocupaciones, problemas y desafios**. Tese (Doctorado in didáctica y organización de la educación) Universidad de Sevilla, Espanha: 2011.

OLIVEIRA, Sílvia Matsuoka. **A formação de Professores Formadores do Cefapro-MT: desenvolvimento e identidade profissional**. Tese de Doutorado em Educação: Psicologia da Educação. PUC/São Paulo, 2015.

URETA, Consuelo Vélaz de Medrano. Competências del Profesor-Mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. **Profesorado-Rev.de currículo y formación del profesorado**, Madri/Espanha, v.13, n.1, 2009. p.209-229.

VAILLANT, Denise. Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latinoamérica. **Rev.de Educación**, n.340, mayo-agosto 2006. p.117-140.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Luzanira de Deus Pereira da Silva

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Mestranda do Curso de Pós-graduação do
Campus do Pantanal – UFMS – lu.dps@hotmail.
com

Regina Aparecida Marques

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Professora Orientadora do curso de Pós-
graduação em Educação do Campus de Três
Lagoas – UFMS – reginaamarques@hotmail.com

RESUMO: O presente artigo faz parte do projeto de pesquisa em andamento que consiste em um estudo referente a educação do campo e a política de formação de professores – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC. Para este artigo buscamos discutir a relação entre a alfabetização e a infância na perspectiva do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, como direito no contexto da educação do campo. A pesquisa tem uma abordagem qualitativa, com enfoque bibliográfico, documental e de campo e realizamos entrevistas semiestruturada com professores alfabetizadores participantes do PNAIC do campo. Os pressupostos da teoria Histórico-Cultural de Vigotski e autores que estudam tal enfoque são nossos referenciais para maior compreensão dos processos de apropriação da cultura escrita. A pesquisa

está em andamento e nossas conclusões são preliminares, mas podemos destacar que a educação do campo foi alvo de estudos específicos no ano de 2013 no PNAIC, o que mostrou a importância de uma formação para a educação do campo e suas especificidades.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do Campo; PNAIC; formação docente; teoria histórico-cultural.

ABSTRACT: This article is part of the ongoing research project consisting of a study on field education and the teacher Education Policy – National Pact for Literacy in the right age/ Pnaic. For this article we seek to discuss the relationship between literacy and childhood in the perspective of the National Pact for Literacy in the right age, as right in the context of field education. The research has a qualitative approach, with a bibliographical, documental and field focus, and we conduct semi-structured interviews with literacy teachers participating in the Pnaic field. The assumptions of the historical-Cultural theory of Vigotsky and authors who study such a focus are our referential for a greater understanding of the processes of appropriation of the written culture. The research is underway and our conclusions are preliminary, but we can emphasize that the field education was the target of specific studies in the year 2013 in the Pnaic, which showed the importance training for

field education and its specificities.

KEYWORDS: field education; Pnaic; Teacher training; Historical-Cultural theory.

INTRODUÇÃO

A alfabetização de crianças e adultos ainda é um desafio a ser superado com urgência pela sociedade brasileira, por ser um processo complexo e multifacetado requer profissionais bem preparados, desse modo as políticas educacionais contemporâneas têm dado enfoque para formação de professores alfabetizadores com finalidade de melhorar o índice de aprendizagem.

Desse modo, alfabetizar com qualidade meninos e meninas tanto do contexto do campo ou cidade tornou-se um imperativo na atual conjuntura, pois a alfabetização constitui um direito humano fundamental, uma condição indispensável para o exercício pleno da liberdade, que constitui o bem supremo de ser na vida (BRASIL, 2003, p.7). Nessa perspectiva ler e escrever, não significa memorizar sílabas, palavras ou frases, mas apropriar-se com autonomia da leitura e da cultura escrita.

Sendo assim, o artigo está dividido em duas partes: na primeira trataremos sobre as políticas de formação e a educação do campo como um direito e, na segunda parte, abordaremos sobre as contribuições do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC no processo de formação continuada dos professores do campo na cidade de Corumbá, MS.

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA/PNAIC E UM OLHAR PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO: AS AÇÕES DE FORMAÇÃO DOCENTE E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

No final do século XX, a alfabetização é entendida como mola propulsora para o desenvolvimento dos países pelo viés de políticas financiadas por organismos internacionais. Nesse contexto, segundo Mortatti (2000, p.21) problemas educacionais e pedagógicos, especialmente os relativos a métodos de ensino e formação de professores, passam ser a preocupação de vários atores envolvidos na área da educação.

É importante enfatizarmos que a formação continuada ganha notoriedade a partir da Conferência Mundial da Educação para Todos, realizada na cidade de Jomtien, Tailândia, em 1990, ao apontar que cabe aos países pactuados o compromisso de garantir uma formação necessária ao profissional da educação, visando assim garantir os direitos mínimos de aprendizagem de meninos e meninas inseridos na escola pública.

Diante dessa nova ordem mundial, segundo MACHADO (2007, p.27) o Brasil para atender as novas demandas implantou e implementou políticas educacionais tais como: o Pacto de Valorização do Magistério e Qualidade da Educação, o Plano Decenal de Educação para Todos e a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

n. 9.394/1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999), o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores-PROFA (2001) e o Pró-Letramento (2005). Porém, apesar dos esforços do poder público no que tange a criação de algumas políticas de formação, ainda assim, nesses últimos dez anos, temos vivenciado a dura realidade de identificar que muitas crianças concluíram ou ainda concluem sua escolarização sem estarem plenamente alfabetizadas. No caso do estado de Mato Grosso do Sul, de acordo com INEP (2011), a taxa de analfabetismo aos 8 anos ficou em 8% na região urbana e 12,4% na região do rural.

Dessa forma, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC foi criado pelo governo Federal como um compromisso formal assumido pelos Estados, Municípios e Distrito Federal e surge com a finalidade de atender os anseios da população por uma educação de qualidade e inclusiva, que garanta o direito de alfabetização plena às crianças até 8 anos e ao final do 3º ano do ciclo de alfabetização. Constitui-se em um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas a serem disponibilizados pelo MEC, tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores. (BRASIL, 2012).

Como parte das políticas educacionais de governo, o PNAIC traz em seu bojo referenciais do Programa Pró-letramento, que teve por objetivo principal a melhoria da qualidade do trabalho dos professores da educação básica, nas áreas de linguagem e matemática.

Conforme o guia geral do programa de formação continuada de professores dos Anos/Séries Iniciais do ensino fundamental, os objetivos desse programa são:

Oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa e matemática; -Propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente; Desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e de seus processos de ensino aprendizagem; Contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada; Desencadear ações de formação contínua em rede, envolvendo Universidades, Secretárias de Educação e Escolas Públicas dos Sistemas de Ensino (BRASIL, 2007).

A partir dos objetivos destacados acima, entendemos que o PNAIC é fruto de um processo de luta em prol da: melhoria da educação quanto ao ensino da leitura, da cultura escrita e cálculo e pela correção da distorção idade/série que se observa nas escolas brasileiras. De acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP – a distorção idade/ série no Brasil é de cerca de quatro anos em média, ou um atraso de quatro anos no nível educacional, em relação à série em que o estudante deveria estar.

Em se tratando da Educação do Campo essa distorção tende a se tornar maior, especialmente pelas características e as peculiaridades que essa modalidade educacional exige do sistema educacional. De acordo com o MEC:

A luta por uma educação de qualidade para as populações camponesas brasileiras vem adquirindo visibilidade e força nos últimos anos. Para que o direito a essa educação se efetive é necessário que conheçamos as especificidades e a trajetória de constituição da Educação do Campo. Assim, esse caderno integra um conjunto de textos e atividades que abordam aspectos do processo nos contextos da Educação do Campo. (BRASIL, 2012, p. 05)

O diagnóstico evidenciado pelo próprio MEC aponta que no substrato camponês além das características próprias de um modelo educacional que se adapta às sazonalidades do processo produtivo rural, a educação foi negligenciada por largo espaço de tempo, havendo nos últimos anos um movimento em prol de uma educação, que não somente qualificasse o cidadão para o exercício da cidadania, mas que o capacitasse para a sua permanência no seu local original, diminuindo o êxodo rural e a conturbação.

Apesar de haver todo um arcabouço teórico e leis que regulamentam e organizam a educação do campo como: a Constituição Federal, LDBEN n. 9.394/1996 e o PNE (2011-2020), que concebem a educação como direito de todos, ou seja, um direito universal, porém a dura realidade de meninos e meninas, homens e mulheres do campo demonstrava que havia a necessidade de ações alfabetizadoras que, se não corrigisse a distorção idade-série dessa modalidade de ensino, ao menos diminuísse seu número em relação à educação urbana, onde os índices são menores. Nessa direção Ribeiro e Albuquerque (2015) afirmam que o analfabetismo é maior no campo: entre as pessoas de 15 anos ou mais, atinge 23,19% na área rural, quase 5,5 vezes superior ao verificado na Zona urbana: 7,9%. (RIBEIRO, ALBUQUERQUE, 2015, p.51)

Diante desse cenário consideramos o PNAIC como uma ação emergencial visando atender meninos e meninas tanto das escolas urbanas, como das escolas rurais com a finalidade de alfabetizar, e alfabetizar com qualidade os estudantes do ciclo de alfabetização. Vale ressaltar que o referido programa traz em seu bojo um diferencial dos programas de formação anteriores; a valorização dos saberes e cultura do povo do campo e cadernos de formação específicos para a Educação do campo. Isto porque, de acordo com Ribeiro (2008, p. 293):

Os filhos dos camponeses experimentam uma necessidade maior de aproximação entre o trabalho e o estudo, visto que a maior parte deles ingressa cedo nas lidas da roça para ajudar a família, de onde se retira a expressão agricultura familiar. Mas na escola apenas se estuda, e este estudo nada tem a ver com o trabalho que o camponês desenvolve com a terra.

Mas, não se deve pensar que a Educação Básica do Campo seja apenas uma modalidade utilitária de educação, ou mesmo apenas uma instrumentalização para o trabalho no campo, e sim como, um de seus fundamentos a continuidade dos estudos, inclusive na Educação Superior, o que denota um compromisso com a cientificidade da educação e com a apropriação de conhecimentos para a continuidade dos estudos.

A autora Caldart (2008) afirma que a materialidade de origem por uma Educação do Campo:

são as lutas sociais, pois essa nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional comprometida com os interesses dos trabalhadores do campo”. Por fim, sua origem é também caracterizada pela crítica à educação desvinculada das relações sociais concretas de produção da vida, assumindo a postura de buscar construir outra escola, no embate entre o instituído e as transformações. (CALDART, 2008 BRASIL, 2014, p.13)

Nessa perspectiva, as crianças que vivem no campo têm o direito a aprendizagem da leitura, escrita e cálculo, “mas, principalmente devem tomar consciência da sua voz, de conhecer a sua história, ter sua identidade e a sua cultura; as crianças do campo precisam ser alfabetizadas no sentido pleno da palavra”. (ARROYO, 2012 in BRASIL, 2012, p.71). Por conseguinte, a escola precisa valorizar os conhecimentos prévios da criança, bem como o contexto social no qual está inserida, oportunizando em um processo dialógico o desenvolvimento e a aprendizagem para vida.

Nessa direção Kramer (2007, p.15) corrobora que as crianças do campo devem ser reconhecidas como, cidadã e com infinitas possibilidades de aprendizagens, assim, estas e outras dimensões da infância no campo devem permear o currículo escolar, o fazer educativo nos processos de alfabetização e letramento

A alfabetização é, sem dúvida, uma das prioridades nacionais no contexto atual. Nesse sentido o professor é uma das figuras centrais nos processos de ensino e de aprendizagem, “sendo assim, é responsável pelo ato de planejar situações e atividades que permita a criança apropriar-se da cultura escrita de forma significativa, tendo em vista desenvolvimento das qualidades humanas”. (CAÇÃO, MELLO, SILVA, 2014, p. 150).

Devemos ter clareza de que a aprendizagem da linguagem escrita resulta de uma ação motivada, por uma situação problema, a qual deve ser analisada criticamente e não imposta ou realizada a partir do processo de memorização (BRASIL, 2012). Como afirmou Vigotski (1995), cabe a escola ensinar a linguagem escrita e não a escrita de palavras ou letras destituídas de sentido para as crianças. A entrada das crianças no ensino fundamental não pode significar o abandono do lúdico, do faz de conta, do desenho e da pintura. A criança tem o direito de aprender, sem deixar de ser criança.

Concordamos com as autoras, Espíndola e Souza (2017), sobre o grande desafio das escolas públicas brasileiras de não roubar a infância com aprendizagem mecânica e descontextualizada da linguagem oral e escrita, mas sim oportunizar às crianças situações de vivências com a cultura mais elaborada. A seguir apresentamos algumas contribuições do PANIC para a formação continuada de professores alfabetizadores.

DA TEORIA À PRÁTICA DOCENTE, UM CAMINHO A SER PERCORRIDO E RECONSTRUÍDO: QUAL A CONTRIBUIÇÃO DO PNAIC?

Consideramos que o homem que trabalha é transformado pelo próprio ofício desenvolvido em uma relação dialética. Isso é confirmado por Antunes (2012, p.13) ao salientar que para Marx, o ser humano “não é apenas um ser natural, mas um ser natural humano” que se humaniza através de sua ocupação, através de suas relações com o outro ser humano. Nesse movimento dialético, o homem vai constituindo-se e apropriando-se dos seus conhecimentos por meio das relações sociais.

Assim, a formação continuada promovida pelo PNAIC, é focada na prática docente, com intuito de melhorar sua ação levando em consideração as singularidades do trabalho pedagógico e as trocas de experiências como objeto de reflexão das práxis pedagógicas.

De acordo com a teoria Histórico Cultural, o trabalho educativo é uma atividade intencional e deve ser um motor para os novos conhecimentos e novas conquistas psíquicas a partir do desenvolvimento real da criança e de seu desenvolvimento consolidado (Mello, 1999); contudo o (a) professor (a) alfabetizador (a) deve ter clareza sobre o que, para que, quando e como ensinar, afim de favorecer às crianças uma aprendizagem significativa.

Vale salientarmos que este artigo é um recorte da dissertação de mestrado em andamento, e de acordo com os dados levantados através de entrevistas pela pesquisa de campo com seis professores que exercem diferentes funções na área educacional no contexto do campo e uma professora que atuou de 2013 a 2016 como coordenadora do PNAIC. Os resultados preliminares apontam que o referido programa de formação ainda que de maneira tímida, contribuiu para melhorar a prática de ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem de meninos e meninas inseridos no ciclo de alfabetização da escola alvo do nosso estudo. Os participantes salientaram que os conhecimentos construídos e apropriados nos encontros de formação, atualmente são utilizados para dinamizar as aulas, tais como: sequência didática e o projeto didático. Através dos projetos Horta e da Feirinha, dentre outros, buscam aproximar o conteúdo escolar da realidade das crianças. Nesses projetos as crianças e também a família participam ativamente. A feirinha realizada em um dia da semana, com produtos produzidos no próprio assentamento. Vejamos o relato do diretor

O objetivo principal da feirinha é trabalhar com o que eles produzem e mostrar para as crianças que não é vergonha ser agricultor, de ser do campo, de vender o maxixe, o quiabo, tem que ter a mesma satisfação que o cara que vende o avião, são as profissões, temos que valorizar as nossas profissões, os adolescentes principalmente dificilmente você vê numa feira vendendo isso. Eles têm vergonha de falar que são do campo, a escola trabalha para amenizar isso.

Como podemos perceber que através dos projetos os conteúdos são ressignificados, valorizando os saberes, a cultura e o modo de produção e de vida da

comunidade local, fortalecendo a identidade das crianças do campo, para que possam ter orgulho da sua cultura e de ser do campo. Desse modo, percebemos que a escola lócus da pesquisa procura superar o ensino tradicional, através dos projetos e da sequência didática. Os profissionais têm a consciência que a educação do campo tem de ser diferenciada em conteúdo.

Porém sabemos que a educação do campo é um projeto em construção que ainda tem muito que caminhar para que os princípios educativos preconizados para essa modalidade de ensino sejam materializados no chão das escolas. Nessa direção o autor Moreira (2010), salienta que a educação do campo, “mesmo com tantos direitos conquistados no papel, ainda hoje, não conseguiu de fato causar um impacto de transformação social nessas escolas, a nível nacional”. Os currículos escolares são padronizados, iguais, tanto para as escolas do campo como as escolas da cidade, desconsiderando as diversidades existente entre ambas escolas.

Vale salientar que no ano 2013, o PNAIC trouxe um olhar diferenciado para a educação do campo bem como para a formação dos professores alfabetizadores que atuam nessas regiões, pois no respectivo ano os cadernos de formação foram específicos para a educação do campo, porém nos anos de 2014, 2015, 2016, não tivemos a continuidade, os cadernos que orientam as formações passaram a ser únicos, ou seja, iguais, para realidades diferentes. Porém há uma demanda por uma política de formação contínua para essa modalidade de ensino, tendo em vista que a maioria dos professores não são do campo, outros, devido a rotatividade nessas regiões não tem experiência com essa modalidade de ensino. Nesse contexto que se perfaz a urgência por uma formação específica para os professores que atuam nas escolas do campo, que valorize a realidade e a cultura da criança campesina, possibilitando romper com velhos paradigmas de ensino que ainda perpetuam nas escolas do campo, contribuindo para o fortalecimento de uma educação emancipatória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação do campo é fruto de luta e resistência aos princípios que regem a sociedade capitalista a qual vivemos, e gradativamente vem conquistando seu espaço nas agendas políticas nas esferas: federal, estadual e municipal. Nesse contexto podemos dizer que o PNAIC surge da luta por uma educação diferenciada e de qualidade no campo.

O direito a educação é uma das bandeiras fundamental da reforma agrária. Porém a educação que almeja é uma educação humanizadora que valorize a realidade da população do campo, os seus saberes, a cultura e o modo de produção. De acordo com Farias, não basta que a escola ali esteja, é necessário que ela dialogue plenamente com a realidade do meio onde se encontra. (FARIA et al.2009, p.75). Consideramos que a realidade das crianças do campo e também da cidade deve ser valorizada pela escola. A criança deve ser vista como sujeito de direitos.

Dessa forma, o PNAIC vem criando possibilidades de fomentar a educação voltada para os alunos camponeses, visando melhorar a qualidade de ensino e da aprendizagem como também o fortalecimento das políticas de capacitação de professores no contexto do campo.

Vale ressaltarmos que o PNAIC trouxe um olhar diferenciado para a formação dos profissionais do campo, mas não deu continuidade nas ações, ficando relegada para segundo plano, porém os resultados da pesquisa que se encontra em andamento apontam que há uma demanda por formação específica para os professores que atuam no contexto do campo, uma vez que a grande maioria não são do campo ou não tem experiências com essa modalidade de ensino. Dessa forma, perguntemos: como ensinar aquilo que não sabe? Entendemos que tanto os alunos como o professor são sujeitos de direitos, ou seja, o aluno tem direito de ser alfabetizado para o pleno exercício da cidadania e o professor tem o direito a formação continuada para o seu crescimento pessoal e profissional, para isso faz-se necessário políticas consistente para uma educação do campo de qualidade.

Porém, sabemos que historicamente, o Brasil sofre por solução de continuidade das políticas educacionais, é urgente a necessidade de criação de políticas de Estado e não de governo, para que seja garantido os direitos de aprendizagem das crianças de classe popular tanto do campo como da cidade. Tais políticas devem estar presentes na educação, porém precisam ser assumidas por todos para que a alfabetização das crianças seja consolidada.

REFERÊNCIA

ANTUNES, Caio. **A educação em Mészáros: trabalho, alienação e emancipação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

ARROYO, Miguel Gonzales. **Os desafios da construção de políticas públicas para a educação do campo**. Secretaria de Estado de Educação. Cadernos temáticos: educação do campo, Curitiba-PR, 2012. IN BRASIL, 2012. p.71.

CAÇÃO, Maria Izaura. MELLO, Suely Amaral, SILVA, Vandeí Pinto da. **Educação e Desenvolvimento humano: Contribuições da Abordagem Histórico-Cultural para a Educação Escolar**. Jundiá; Paco Editorial. 2014.

CALDART, Roseli Salete. Sobre educação do campo. In: SANTOS, C. A. dos. (Org.). **Educação do campo: campo, políticas públicas, educação**. Brasília: INCRA; MDA, 2008.

BRASIL. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado**. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. **Pró-Letramento, Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Alfabetização e Linguagem**. Brasília: MEC, 2007

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação do professor alfabetizador**. Caderno de apresentação, Brasília: MEC, 2012.

ESPÍNDOLA, Ana Lucia e SOUZA, Regina Aparecida Marques de. **Alfabetização em dois anos:**

esse é o caminho? Jornal Correio do Estado, Campo Grande, 27 de abril de 2017. Acesso: <http://www.correiodoestado.com.br/opiniaõ/ana-lucia-e-regina-aparecida-alfabetizaçaõ-de-crianças-em-dois-anos/302824>.

FARIA, A. R. et.al. **O eixo educação do campo como ferramenta de diálogo entre saberes e docência.** In: ROCHA, A.M.I.; MARTINS, A. A. Educação do campo: desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Atentica,2009.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Janete, PAGEL, Sandra Denise e NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro (orgs.). **Ensino fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MACHADO, Ednéia Maria Azevedo. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA): um ressignificar da prática docente?** Campo Grande - MS,2007.Disponivelem:<http://repositorio.cbc.ufms.br:8080/jspui/bitstream/123456789/710/1/Edn%c3%a9ia%20Maria%20Azevedo%20Machado.pdf>. Acessado em 12/05/2017.

MELLO, Suely Amaral. **Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil.** Pro- Posições - Vol. 10 N° 1 (28) março de 1999.

<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/28-artigos-mellosa.pdf>.

MELLO, Suely Amaral, formação de professores: **implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural.** Revista Contrapontos - Eletrônica Vol. 14 - n. 2 - mai-ago 2014.

MELLO, Suely Amaral. **Ensinar e Aprender a Linguagem Escrita na perspectiva Historico-Cultural.** Psicologia política. Vol, 10.N°20.pp.329-343.jul. -Dez,2010.

MORTATTI, Maria R. L. **Os sentidos da alfabetização:** (São Paulo/1876-1994). São Paulo: Editora Unesp, 2000

RIBAS, Juliana da Rosa, ANTUNES, Helenise Sangoi, BOLZAN, Marilene. **Análise reflexiva dos cadernos de educação do campo trabalhados no pacto nacional pela alfabetização na idade certa.** Santa Maria: UFSM, 2015.

RIBEIRO, M. **Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. Educação e Pesquisa.** v. 34, nº 1, pp. 27-45, jan. /Abr. São Paulo, 2008.

RIBEIRO, Simone, ALBUQUERQUE Andrea Serpa de Educação do Campo e o (im)pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa(PNAIC). Juiz de Fora. Edição Especial.2015.

FORMAÇÃO CONTINUADA E AUTONOMIA PROFISSIONAL À LUZ DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

Michelle Castro Silva

Universidade Federal do Pará. ICED/PPGED
Belém - Pará

RESUMO: Este texto insere-se nos debates sobre formação de professores. Apresenta como objetivos identificar e analisar as repercussões do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na reorganização do trabalho docente, as implicações dessa reorganização no processo de construção da autonomia profissional de professores e o constructo teórico-metodológico que sustenta o PNAIC como política de formação continuada. Por meio da abordagem crítico-dialética realizamos pesquisa documental dos cadernos que compõem o programa de formação continuada PNAIC. Os resultados revelam que o constructo teórico-metodológico do PNAIC aprofunda o processo de precarização do trabalho docente, na medida em que aumenta a intensidade no trabalho dos professores e regula o processo de construção da autonomia profissional.

PALAVRAS-CHAVES: Formação continuada. Autonomia profissional. PNAIC.

ABSTRACT: This text is part of the discussions on teacher education. It aims to identify and analyze the repercussions of the National Pact for Literacy in the Right Age (PNAIC)

on the reorganization of teaching work, the implications of this reorganization in the process of constructing teachers professional autonomy and the theoretical-methodological construct that underpins the PNAIC as a policy of continuing education. Through the critical-dialectic approach we perform documentary research of the notebooks that make up the PNAIC continuing education program. The results reveal that the theoretical-methodological construct of the PNAIC deepens the process of precariousness of the teaching work, insofar as it increases the intensity in the work of the teachers and regulates the process of construction of the professional autonomy.

KEYWORDS: Continuing education. Professional autonomy. PNAIC

1 | INTRODUÇÃO

As reformas educacionais brasileiras vivenciadas a partir da década de 1990 impulsionaram um processo de reorganização e reestruturação política e pedagógica da Educação Básica. Essa reorganização e reestruturação materializa-se nas políticas educacionais por meio dos programas de formação continuada. Esses programas operam na perspectiva de mudança que engloba tanto

o desenvolvimento profissional dos professores quanto o seu trabalho docente.

Focalizando o ensino fundamental podemos destacar, nesse cenário de mudança, a ampliação do ensino fundamental para nove anos com ingresso da criança aos seis anos de idade, as mudanças nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) em decorrência dessa ampliação e a aplicação das avaliações nacionais de larga escala como Provinha Brasil (2º ano) e Prova Brasil (5º e 9º anos).

Dentro dessa conjuntura, que impulsiona os sistemas de ensino a mobilizar-se para atender os princípios norteadores das reformas educacionais, apresentamos como problema de pesquisa as repercussões do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na reorganização do trabalho docente e suas possíveis implicações no processo de construção da autonomia profissional dos professores.

Partimos da hipótese de que o PNAIC, por operar nesse contexto de mudança, condiciona um processo de reorganização do trabalho docente para atender as expectativas sobre o ensino fundamental, sendo que a materialidade dessas expectativas se concentra no poder de ação e atuação do professor e na tomada de decisões que envolvem o seu trabalho e configuram a sua autonomia profissional.

Diante dessa hipótese objetivamos identificar e analisar as repercussões do PNAIC na reorganização do trabalho docente, as implicações dessa reorganização no processo de construção da autonomia profissional dos professores e o constructo teórico- metodológico que sustenta o PNAIC como política de formação continuada.

A pesquisa fundamentou-se na abordagem crítico-dialética. Realizamos uma pesquisa documental dos cadernos que compõem o programa de formação continuada PNAIC, a fim de compreender as orientações teórico-metodológicas que sustentam essa proposta. Em seguida, procedemos a um levantamento bibliográfico, cujas referências foram Imbernóm (2010), para tratar de formação continuada, e Contreras (2012), para tratar de autonomia de professores.

Os resultados da pesquisa revelam que o constructo teórico-metodológico do PNAIC aprofunda o processo de precarização do trabalho docente, na medida em que aumenta a intensidade no trabalho dos professores e regula o processo de construção da autonomia profissional.

2 | A “NOVA” POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) tem como público alvo professores de escolas públicas que atuam nos três anos iniciais do Ensino Fundamental – denominado ciclo da infância. De acordo com o parecer CNE/CEB nº 4 de 20/02/ 2008, o trabalho pedagógico no ciclo da infância é voltado para alfabetização e letramento, desse modo, entende-se que as perspectivas de formação continuada devem priorizar essas áreas de conhecimento.

Para atender essa linha de raciocínio, as ações do PNAIC apoiam-se em quatro

eixos: formação continuada; disponibilização às escolas de materiais didáticos, obras literárias e de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; aplicação de avaliações sistemáticas; gestão, controle social e mobilização.

Nossa pesquisa focaliza o eixo de formação continuada. Em análise aos cadernos que compõem o programa (Tabela 1) identificamos os principais elementos que estruturam as orientações teórico-metodológicas do PNAIC, dos quais destacam-se a organização do Ciclo de Alfabetização e o Projeto de Formação Continuada.

A organização do ciclo de alfabetização parte do pressuposto de que a alfabetização e o letramento são condições *sine qua non* para o exercício da cidadania. Nesse sentido, os cadernos definem uma concepção de alfabetização, de currículo, de avaliação e de planejamentos a serem desenvolvidos pelos sistemas de ensino e pelas escolas públicas, bem como definem as competências e as habilidades, revestidos de direitos de aprendizagem dos alunos, sobre os quais os professores devem estruturar o trabalho pedagógico (BRASIL, 2012a).

O Projeto de Formação Continuada apresenta toda uma estrutura operacional que envolve carga horária; materiais instrucionais e referências pedagógico-curriculares, destinados ao planejamento de atividades a serem experienciadas nos encontros formativos e, posteriormente, desenvolvidas pelos professores em sala de aula com seus alunos; incentivos financeiros, com pagamentos de bolsa aos professores cursistas através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

O Projeto de formação está norteado por princípios que postulam a prática da reflexividade, a mobilização dos saberes docentes, a constituição da identidade profissional, a socialização, o engajamento e a colaboração. A definição desses princípios busca aproximar o PNAIC do conceito de educação ao longo da vida (BRASIL, 2012b).

3 | FORMAÇÃO CONTINUADA, TRABALHO DOCENTE E AUTONOMIA PROFISSIONAL

Pesquisar formação de professores e trabalho docente leva-nos a discutir e refletir sobre a amplitude que a educação alcança no atual contexto político-econômico-social. As políticas educacionais brasileiras se afinam com as políticas educacionais internacionalizadas que priorizam uma formação para atender as necessidades do mercado de produção capitalista. Desta feita, essas políticas acabam por minimizar as condições existenciais do ser humano como a sociabilidade, a historicidade e a praxidade do sujeito histórico-social (SEVERINO, 2001).

Nessa perspectiva, Imbernóm (2010) elenca um conjunto de princípios que devem compor as políticas de formação continuada de professores. Desses princípios podemos destacar a **formação baseada na complexidade**, pois “trata de uma mudança nos processos que estão incorporados, como o conhecimento da matéria,

da didática, dos estudantes, dos contextos, dos valores, etc., que estão ancorados na cultura profissional” (IMBERNÓM, 2010, p. 99) e, por isso, requer o reconhecimento de cada um dos elementos de complexidade e especificidade que permeia o trabalho docente.

Mas afinal, o que caracteriza a mudança no trabalho docente e, por conseguinte, nas políticas de formação? Quais os implicativos dessa mudança no processo de construção da autonomia profissional? É dentro desses questionamentos que os princípios e os fundamentos teórico-metodológicos do PNAIC se consolidam como eixos norteadores para políticas de formação continuada, pois a mudança operada na implementação do PNAIC materializa-se na reorganização do trabalho docente, ensejada pelas orientações quanto à organização do ciclo de alfabetização e os implicativos da reorganização do trabalho docente sobre o processo de construção da autonomia profissional de professores se revigoram nos princípios que norteiam o projeto de formação continuada e o aproximam do conceito de educação ao longo da vida.

Contreras (2012) sinaliza para três abordagens distintas de formação profissional docente que fundamentam as atuais políticas educacionais de formação continuada, as quais são identificadas, inclusive, no atual programa PNAIC, a saber: a racionalidade técnica, a prática reflexiva e a reflexão crítica. Essas três abordagens entrecruzam-se e caracterizam os modelos de professor e a autonomia profissional docente que cada um desses modelos constrói e sustenta.

De acordo com Contreras, a racionalidade técnica institui o modelo do profissional técnico e o condiciona a uma autonomia ilusória, posto que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, reduzindo a prática do professor a uma profissão baseada na aplicação de técnicas sedimentadas em um conhecimento especializado. Já a prática reflexiva, continua o autor, institui o modelo do profissional reflexivo e a autonomia dos professores revela-se a partir das decisões profissionais e da responsabilidade social que ancora esse modelo de professor, ou seja, os professores se veem imersos em processos reflexivos que os levam a decisões profissionais que podem coadunar ou não com suas concepções e percepções pessoais e profissionais, sendo que essas decisões se tornam condição *sine qua non* para a prática educativa. Quanto a reflexão crítica, o autor nos diz que esta abordagem institui o profissional intelectual crítico e sua autonomia constrói-se a partir da categoria emancipação, pois a prática profissional supõe um processo de descobertas e de transformação das diferenças entre a prática cotidiana e as aspirações sociais e educativas de um ensino guiado pelos valores da igualdade, justiça e democracia.

Entendemos que a autonomia dos professores está além dessas abordagens que definem os modelos de professor. Autonomia deve ser entendida como um processo de construção permanente. Contreras (2012) apresenta alguns elementos que se entrecruzam nesse processo, quais sejam: autonomia deve ser vivida como

reivindicação trabalhista, portanto, **exigência profissional** que leve à **qualidade da relação profissional** e permita o **distanciamento crítico**, de modo a possibilitar o desenvolvimento da **consciência da parcialidade e de si mesmo**, garantindo assim, a consolidação das **competências profissionais**, de modo a promover o amplo **debate social** envolvendo educação, ensino, aprendizagem, formação e profissionalização.

Entretanto, os elementos apresentados por Contreras estão cerceados pela lógica produtiva do capitalismo que provoca o enquadramento das políticas de formação de professores, bem como o engessamento na organização do trabalho docente, pois ao observarmos as teses de Dal Rosso (2008) e Alves (2011), que tratam das transformações do trabalho humano em decorrência do processo de reestruturação do modo de produção capitalista, evidenciamos que o enquadramento das políticas de formação e o engessamento do trabalho docente tornou-se o nó nórdico no processo de construção da autonomia profissional de professores.

Dal Rosso (2008) argumenta que a intensificação do trabalho na sociedade contemporânea deve ser compreendida como um processo geral que engloba todos os trabalhadores e os vários ramos de atividades em que atuam, diferenciando-se em cada setor (indústria e serviços) e com modalidades próprias de difusão e expansão (materialidade e imaterialidade). Dentro dessa noção de intensidade, o trabalho docente vem intensificando-se a partir das mudanças ensejadas pelas políticas de formação e no caso do PNAIC, como modelo de política de formação continuada, prevalece o ideário de que é necessário instrumentalizar o professor para que possa desenvolver o seu trabalho com eficácia e eficiência.

Alves (2011) argumenta que o processo de reestruturação do capital pressupõe um novo perfil de trabalhador como força produtiva – o trabalhador coletivo – e isso requer, portanto, a instauração do nexos psicofísico (corpo e mente) e do novo panoptismo (manipulação e coerção); ambos se comprazem na ‘captura’ da subjetividade pelo trabalho, marcada pela adoção dos elementos estruturantes do Sistema Toyota de Produção. Dessa forma, o espírito do toyotismo, caracterizado por meio do engajamento moral e intelectual do trabalhador, influencia negativamente o processo de construção da autonomia profissional de professores, na medida em que “[...] o trabalho docente sofreu uma subtração progressiva de uma série de qualidades que conduziram os professores à perda de controle e sentido próprio do trabalho, ou seja, à perda de autonomia” (CONTRERAS, 2012, p. 37).

Evidentemente, o processo de instrumentalização, representado, inicialmente, pelas orientações teórico-metodológicas do PNAIC torna-se um dos principais fatores que afetam a autonomia de professores, por configurar o processo de precarização do trabalho docente. Fica-nos claro que os professores fazem parte da classe trabalhadora e seu trabalho configura-se como trabalho imaterial, trabalho vivo e, por isso, vem sofrendo o mesmo desgaste psicofísico de outras atividades laborais, mas com o diferencial de que esta categoria de trabalhadores é responsável por grande parte do processo de formação humana de outras categorias de trabalhadores; fato

que intensifica ainda mais o trabalho docente e repercute sobremaneira nas políticas de formação de professores.

4 | CONCLUSÃO

A partir da análise dos documentos que compõem a proposta do PNAIC, das contribuições de Imbernóm (2010) e Contreras (2012) subsidiados por algumas das teses de Alves (2011) e Dal Rosso (2008), quanto aos implicativos transformistas do modo de produção capitalista que conduzem a um processo de captura da subjetividade do trabalhador e intensificação do trabalho na sociedade contemporânea, evidenciamos que as orientações teórico-metodológicas do PNAIC impulsionam um processo de precarização do trabalho docente ensejado pela reorganização a que o mesmo é conduzido. Por sua vez, essa reorganização conduz a captura da subjetividade dos sujeitos docentes, posto que, direciona, induz e limita sua autonomia profissional.

O *modus operandi* do PNAIC apresenta impasses que precisarão ser reavaliados. A proposta de um programa de formação de âmbito nacional é considerável, contudo, é necessário que haja um referencial teórico-metodológico que esteja além do desejo de alfabetizar e letrar os alunos e/ou prepará-los para as avaliações sistemáticas de larga escala como Provinha Brasil, Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), Prova Brasil e PISA, e sim possibilite todos os sujeitos pertencentes ao contexto escolar desenvolver as potencialidades para apropriar-se dos conhecimentos históricos e socialmente acumulados, de modo a compreender a realidade e intervir nesta realidade.

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. **Trabalho e subjetividade**: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 4/2008**. Aprovado em 20/02/2008. Brasília, 2008.

BRASIL. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **Formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação**. Brasília: MEC, SEB, 2012a.

BRASIL. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa**. Brasília: MEC, SEB, 2012b.

CONTRERAS, José. **Autonomia de Professores**. São Paulo: Cortez, 2. ed. , 2012.

DAL ROSSO, Sadi. **Mais trabalho!**: a intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

IMBERNÓM, Francisco. Formação continuada de professores. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **A pesquisa em educação**: a abordagem crítico-dialética e suas implicações na formação do educador. Contra pontos, ano 1, n. 1, Itajaí, jan/jul, 2001.

1. BRASIL. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **a organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento**. Brasília: MEC, SEB, 2012.
2. BRASIL. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **currículo na alfabetização: concepções e princípios**. Brasília: MEC, SEB, 2012.
3. BRASIL. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem**. Brasília: MEC, SEB, 2012.
4. BRASIL. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado**. Brasília: MEC, SEB, 2012.
5. BRASIL. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização: caderno de apresentação**. Brasília: MEC, SEB, 2015.
6. BRASIL. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem**. Brasília: MEC, SEB, 2012.
7. BRASIL. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **planejamento escolar; alfabetização e ensino da língua portuguesa**. Brasília: MEC, SEB, 2012.
8. BRASIL. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **planejamento e organização da rotina de alfabetização**. Brasília: MEC, SEB, 2012.

Tabela 1 - Cadernos do PNAIC consultados e analisados

HABILIDADES DE REFLEXÃO FONOLÓGICA E ALFABETIZAÇÃO: SABERES E FAZERES INCORPORADOS À AÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DE ALFABETIZADORAS

Edeil Reis do Espírito Santo

RESUMO: O presente artigo expõe resultados de uma pesquisa realizada com alfabetizadoras de um município baiano, tendo com pretensão analisar como essas alfabetizadoras incorporam às suas práticas aspectos teórico-metodológicos da Consciência Fonológica adquiridos no Programa Pacto pela Educação. Os dados foram colhidos por meio de um Grupo Focal e a sua apreciação por meio de Análise de Conteúdo; os resultados mostram uma valoração das habilidades fonológicas por meio de uma epistemologia da prática.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Consciência Fonológica; Formação Docente

ABSTRACT: This article presents results of a survey of literacy teachers of a Bahian municipality, having to pretend to analyze how these literacy teachers incorporate their practices theoretical and methodological aspects of phonological awareness acquired in the Pact for Education Program. Data were collected through a focus group and their appreciation through content analysis; the results show a valuation of phonological skills through an epistemology of practice.

KEYWORDS: Literacy; Phonological Awareness; Teacher Training

Este artigo é resultado da dissertação intitulada “Consciência Fonológica e Prática Alfabetizadora: por uma ação teórico-metodológica para o ensino da linguagem escrita”. A pesquisa que culminou na escrita da referida dissertação foi realizada ao longo de dois anos, durante o Curso de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana no estado da Bahia, tendo a sua conclusão em abril de 2013.

Constituíram-se como sujeitos da pesquisa 8 professoras alfabetizadoras da Rede Pública Municipal de Senhor do Bonfim, sendo 4 de escolas da zona urbana e 4 de escolas da zona rural. Essas docentes foram escolhidas com base nos seguintes critérios: possuir a partir de 5 anos de experiência no Ciclo de Alfabetização, participar da formação Pacto pela Educação e aceitar participar da pesquisa por meio de assinatura de Termo de Anuência.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que tinha como intuito saber *em que medida, as professoras alfabetizadoras da Rede Pública Municipal de Ensino de Senhor do Bonfim que participam do Programa de Formação Pacto pela Educação, apropriaram-se de aspectos teórico-metodológicos acerca da habilidade de Consciência Fonológica e de que forma*

incorporam tais conhecimentos às suas práticas de ensino da Linguagem Escrita?

O objetivo geral da pesquisa intentou analisar se, ao planejar suas ações de ensinagem, as professoras alfabetizadoras buscam na consciência fonológica bases teórico-metodológicas para tornar mais funcional a compreensão pelos/as alfabetizando/as de como se dá a lógica organizacional da escrita enquanto sistema.

Como desdobramentos deste objetivo, tivemos os seguintes objetivos específicos:

1. Identificar qual a compreensão das professoras acerca das habilidades de Consciência Fonológica e em que aspectos dessas habilidades demonstram ter construído conhecimentos;
2. Verificar se na prática educativa desenvolvida pelas professoras aparece indicadores de um trabalho para desenvolver a Consciência Fonológica;
3. Observar quais aspectos da habilidade de Consciência Fonológica são destacados pelas professoras na sua prática educativa;
4. Analisar que importância as professoras dão ao trabalho com a habilidade de Consciência Fonológica para a aprendizagem da linguagem escrita pelos seus alunos.

Fato é, a consciência fonológica pode contribuir com o domínio mais eficiente da escrita e da leitura pelas crianças, à medida que leva o sujeito aprendiz a pensar sobre como a fala representa a escrita e, do mesmo modo, a refletir sobre os signos a serem grafados, com que tipo de lógica organizacional a fim de a escrita expressar a fala.

1 | REFERENCIAIS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A pesquisa empreendida pautou-se numa visão descritivo-interpretativa, logo que os dados coletados foram analisados em função de seus potenciais significados. As palavras e/ou figuras que emergem das falas e textos que os sujeitos da pesquisa produzem são apreciados no contexto de sua produção; afinal, a intenção maior do pesquisador é descrever analiticamente e atribuir sentidos aos pontos de vista, para além de meros dados numéricos.

Haja vista, o modelo de ciência que serve às demandas da contemporaneidade se pautar na certeza das incertezas e, nesse sentido, Morin (2000) nos fala com lucidez do enfrentamento da incerteza, atestando que a maior das contribuições de todo o vasto cabedal de conhecimento produzido ao longo do século XX foi a coerente e necessária aceitação de que conhecimento tem limites, sendo a incerteza das verdades científicas a maior certeza revelada a nós pelos sucessivos equívocos das ciências. Assim sendo, a maior certeza que nos foi dada é “a indestrutibilidade das incertezas, não somente na ação, mas também no conhecimento” (MORIN, 2000, p.

55).

O paradigma emergente de ciência traz o sujeito, suas gestualidades, suas crenças, seus valores, sua subjetividade e, desse modo, sua humanidade para dentro da pesquisa. Objetividade e subjetividade, no mundo contemporâneo, não se constituem como pares antagônicos, mas como pares dialéticos. A subjetividade do sujeito não pode ser excluída quando da pesquisa científica, já que a ciência se encontra enredada e comprometida com o sujeito que cria seu *corpus* de conhecimentos, logo não existe objeto sem sujeito e vice-versa.

Quando, na nossa pesquisa, buscamos saber como as docentes alfabetizadoras se apropriam e como incorporam os conhecimentos/saberes pretendidos pela formação, estamos justamente levando em conta que esse conhecimento/saber é uma forma aproximada da realidade e, por isso, um objeto do conhecimento só passa a existir situado num sujeito que o constrói a partir de uma cosmovisão, de um olhar muito peculiar, numa perspectiva fenomenológica.

Nessa direção, Aranha e Martins (1993) afirmam que a fenomenologia rejeita postulados empiristas que apregoam a excessiva objetividade e separação entre sujeito e objeto, ratificando que não há objeto em si mesmo, pois o objeto existe para um indivíduo, o qual atribui a esse objeto distintos significados.

Considerando a complexidade de apreensão de um dado objeto numa perspectiva descritivo-interpretativa, lançamos mão da técnica de Análise de Conteúdo, a qual é definida por Bardin (1977, p. 42) como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção [...] destas mensagens”.

Ao propor a Análise de Conteúdo como técnica e/ou metodologia de apreciação de dados, Bardin (1977) sugere uma composição do *corpus* por intermédio da busca de unidades de sentido no texto, através de pontos de vista, colocações e temas que os autores evocam com mais evidência em sua tessitura. A recuperação de unidades temáticas no texto de forma categorial foi o caminho por onde trilhamos em nossa análise.

Para levantar as categorias de análise, seguimos as seguintes etapas de apreciação do *corpus*, indicadas por Laurence Bardin (1977):

1. Pré-análise - etapa em que se desenvolvem as operações preparatórias, tais como escolha dos documentos, formulação das hipóteses e dos objetivos e elaboração dos indicadores que oferecem fundamento à interpretação final;
2. Exploração do material ou codificação – nessa etapa acontece o processo de transformação dos dados brutos em unidades que permitem uma descrição das características pertinentes ao conteúdo expresso pelo texto;

3. Inferência e interpretação ou tratamento dos resultados - o objetivo dessa etapa é colocar em relevo as informações fornecidas pela análise, através de quantificação simples (frequência) ou mais complexas como a análise fatorial, permitindo apresentar os dados em diagramas, figuras, modelos etc.

Sob esse olhar em que se buscou codificar o material, a análise e a apreciação dos dados se delineou num intuito descritivo e atributivo de sentido, sem que tivéssemos a pretensão de atingir a um grau idealizado de fidedignidade, isto é, sem que crêssemos que existe uma resposta ou interpretação legítima. O nosso objetivo foi buscar em palavras, ideias, conceitos, frases, trechos e expressões que se mostrassem recorrentes ou inusitados no texto, produzido a partir das falas emitidas pelos sujeitos quando da aplicação do Grupo Focal, unidades de sentido que se constituíssem como categorias, as quais deveriam se configurar enquanto rubricas ou conceitos-chave para a construção de um parecer descritivo-analítico.

Dada a extensão do material escrito na nossa dissertação, tendo sido o seu *corpus* dividido em 2 momentos: Análise de Planos Semanais de Aula e de um Grupo Focal, optamos aqui por tomar por análise apenas as 3 categorias mais relevantes levantadas durante a análise do Grupo Focal, temendo que a extensão do texto tendesse a tornar a nossa análise e discussão dos dados superficial.

O Grupo Focal é uma técnica de coleta de dados que busca a construção de posicionamentos do grupo, o qual é tecido por uma diversidade de experiências e pontos de vista. Gaskell (2002, p. 79) diz que o grupo focal tem como objetivo “avançar a partir de uma discussão liderada pelo moderador, para uma discussão onde os participantes reagem uns aos outros”.

Para a realização do Grupo Focal elaboramos um roteiro com 6 questões que visavam diretamente perceber se e como as habilidades fonológicas eram incorporadas ao fazer pedagógico das alfabetizadoras, bem como de que modo essas docentes compreendiam tais habilidades e sua utilidade na prática alfabetizadora. A realização do Grupo Focal se deu num período de 2 horas, numa creche conveniada à Rede Pública Municipal, as falas foram captadas por meio de gravação e de registros feitos por 2 escribas.

O objeto da nossa pesquisa apresenta relevância social, científica e pedagógica à medida que os estudos mais recentes na área de aprendizagem da língua escrita evidenciam que a análise e a reflexão metalinguística são um rico arcabouço teórico-metodológico do qual os/as alfabetizadores/as devem lançar mão para facilitar a aprendizagem das crianças no que concerne às ferramentas oferecidas como mediadoras com vistas a ajudar as crianças a desvendarem os “segredos” do Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

As inúmeras dificuldades do/a alfabetizador/a no que se referem a mediar a apropriação do sistema de escrita pelas crianças estão relacionadas, na maioria das vezes, com a organização de situações didáticas que propiciem a tais crianças

compreender, por meio de atividades sistemáticas e intencionais, como funciona a escrita enquanto sistema. Os instrumentais que esse/a alfabetizador/a possui para orientar as aprendizagens podem colaborar de forma significativa para que o/a alfabetizando/a passe a dominar a leitura e a escrita com competência desde a alfabetização inicial, tais instrumentais podem ser adquiridos, aperfeiçoados e incorporados ao fazer didático-pedagógico por meio do processo de formação continuada.

Com efeito, saber se e como a consciência fonológica compõe as atividades de leitura e de escrita, que conhecimentos teórico-metodológicos as alfabetizadoras possuem acerca da temática, que situações interventivo-mediadoras em que fazem uso dos mecanismos de consciência fonológica propõem à classe, dentre outros aspectos, foram de suma importância para a constituição do *corpus* da pesquisa empreendida.

A intenção maior do Programa Pacto pela Educação, programa de formação do qual as 8 alfabetizadoras participavam, era justamente imbuí-las de condições para alfabetizar com sucesso e um dos motes do referido Programa era o trabalho com Consciência Fonológica, pois a problematização sistemática e intencional das relações FALA/ESCRITA e, conseqüentemente, das relações LETRA/SOM é algo imprescindível para que o processo de alfabetização inicial se concretize.

Nesse sentido, Morais expõe:

Promover a consciência fonológica num quadro mais amplo de atividades de reflexão sobre palavras e sobre suas partes orais e escritas nos parece uma solução muito mais inteligente, adequada e prazerosa, para ajudarmos nossas crianças a “desvendarem a esfinge” e se apropriarem do alfabeto (MORAIS, 2012, p. 107).

Para ser alfabetizada a criança precisa descobrir os mecanismos de funcionamento do SEA, por isso, a fim de identificar o princípio alfabético, a criança deve reconhecer a relação som-letra, dentro de um processo lúdico, sistemático e intencional em que se torna capaz de analisar, refletir, sintetizar as unidades que compõem as palavras faladas. Afinal, além de utilizarmos as palavras para exprimir idéias, sentimentos e necessidade, faz-se necessário que assumamos uma postura metacognitiva diante das palavras por meio de jogos e atividades que nos levem sempre a refletir sobre a dimensão sonora, pois a descoberta precoce da relação FALA/ESCRITA é um rico e poderoso aliado para que as crianças se apropriem da língua escrita.

2 | DISCUTINDO E APRECIANDO OS DADOS

Descobrir esses segredos acerca de como a escrita se estrutura e como representa a fala implica a proposição de atividades sistemáticas, através das quais os/as alfabetizando/as lidem com a manipulação intencional de palavras, sílabas, rimas, aliterações, comparações fonológicas de extensão, semelhanças e diferenças entre palavras e, de modo específico, com a manipulação de fonemas que formam as palavras

individualmente; afinal, escrever exige compreender que, na escrita, cada som enunciado oralmente é representado por uma letra.

Uma das questões lançadas ao longo do Grupo Focal que muito nos interessa para a tecitura dos dados levantados foi a seguinte: Vocês consideram importante a criança perceber os sons para aprenderem a ler? Se consideram, como trabalham essas questões?

Alfabetizadora G:

*Eu acho fundamental, pra criança entender, **que ela possa ouvir o som das palavras, para poder ler**. Uma vez, eu fiz uma atividade de “cabra cega”. Levamos vários objetos para a sala de aula, onde a criança tinha que pegar e pronunciar. [...] Então, a criança tinha que ficar com os olhos vendados, pegar um objeto e **repetir a palavra pausadamente, para que pudesse se ouvir falando a palavra**. Acho que **o primeiro entendimento é a compreensão da pronúncia, para a gente passar para a escrita**.*

Alfabetizadora E:

***Para que a criança possa perceber esse som, é necessário que o professor comece trabalhando primeiro a oralidade**. Porque, na maioria das vezes, ela pronuncia a palavra de uma forma que não é como está escrito. Então, **é preciso trabalhar na oralidade para, quando for mostrar a escrita, ficar mais fácil o processo de aprendizagem da leitura**.*

Alfabetizadora B:

*Mostrando imagens e **sempre usando a oralidade, batendo na tecla: som inicial, som final**. Para que a criança de início memorize e faça essa comparação junto com os objetos concretos.*

Alfabetizadora A:

*Nada melhor do que **sempre mostrar textos da vivência deles**, que eles conheçam, porque **fica mais fácil trabalhar essa oralidade e depois partir para a escrita**.*

Ao analisarmos esses trechos, nos é possível perceber a representatividade que essa relação dos sons com as letras têm para as alfabetizadoras no que se refere ao domínio da escrita e da leitura pelos/as alfabetizandos/as.

Nesse contexto de valoração, surge a categoria:

Habilidade Grafofônica como Condição para o Domínio da Linguagem Escrita

A exploração desse som como encaminhamento didático ou teórico-metodológico, em muitas das falas se apresenta com a denominação de oralidade, entretanto, é ponto pacífico entre as docentes se referirem a esse som sempre o atrelando ao sistema de

escrita. A percepção dos segmentos sonoros das palavras é uma habilidade essencial para que a apropriação e o domínio da escrita se dê com sucesso e as alfabetizadoras demonstram tal consciência, quando tomamos as unidades de sentido destacadas em suas falas.

A alfabetizadora G menciona a necessidade de a criança repetir pausadamente, enfatizando a necessidade de uma boa pronúncia, antes que se passe para a escrita. A alfabetizadora E fala da necessidade de o professor iniciar seu trabalho pela oralidade, a fim de facilitar o processo de domínio da escrita e da leitura. A Alfabetizadora B menciona a importância de explorar exaustivamente os sons iniciais e finais por meio da utilização de objetos concretos. A Alfabetizadora A, por outro lado, recomenda explorar a oralidade - essa relação sonora das palavras - por meio de usos de textos da vivência e do conhecimento deles, o que nos faz inferir que sejam os textos pertencentes aos gêneros orais, como parlendas, trava-línguas, adivinhas, quadrinhas, músicas folclóricas, etc., posto que são esses textos os que mais aparecem nos planos das docentes, além de eles fazerem parte de uma série de vivências, brincadeiras, jogos, senhas de histórias e momentos de escolha de liderança num dado momento recreativo ou de brinquedo das crianças.

Ao desdobramos a pergunta, questionando que textos seriam esses, tivemos a confirmação de que se tratam dos gêneros orais e de uma gama de texto que circulam socialmente, como listas, cartazes, receitas, poesias, histórias e contos, dentre outros.

Tal preocupação das alfabetizadoras com essa relação de sonoridade dos grafemas nas palavras reflete o pensamento de Gontijo (2008) de que precisamos reconhecer que somente quando estão sendo desafiadas a se apropriar da escrita as crianças começam a tomar consciência da estrutura fônica das palavras, melhor dizendo, ao iniciarem o processo de alfabetização, as crianças começam a desenvolver habilidades de reflexão sobre a linguagem oral, reflexão essa que se mostra essencial para a apropriação do sistema de escrita alfabética.

Compreender que a escrita representa a fala é um dos primeiros passos para que o sujeito aprendiz se aproprie do sistema de escrita. Ao mencionar a relação grafofônica como mecanismos de avanço no domínio da escrita, Leal (2005, p. 96) nos esclarece:

As atividades de sistematização das correspondências grafofônicas, em que os alunos procuram palavras que iniciam com determinada letra ou sílaba, também podem ajudar alunos de diferentes níveis de conhecimento. Um exemplo interessante é a escrita de dicionário temático. Podemos propor, por exemplo, fazer um dicionário de animais, de plantas, de alimentos. Podemos, em tais projetos, ajudar os alunos a sistematizar quais são as letras do alfabeto e a levá-los a estabelecer as correspondências grafofônicas que estão em fase de consolidação. Os alunos dos níveis iniciais de apropriação da escrita podem se beneficiar da atividade, por entenderem, a partir dela, que utilizamos letras para escrever, conhecendo-as e aprendendo a nomeá-las.

A ação mediadora dessas atividades que focam habilidades perceptivas na

relação sonoridade e grafia para a apropriação que a criança faz da escrita, como expõe a autora, justifica a atenção que as professoras reservam a esse tipo de habilidade em seus planos didáticos, bem como em seus depoimentos.

Seguindo com o nosso Grupo Focal, lançamos mais um questionamento: Você trabalha com rimas? De que maneira? Por que você acha importante a criança perceber sons iguais no final da palavra?

Atentemos para o que dizem as alfabetizadoras:

Alfabetizadora A:

Eu trabalho com rima, é muito prazeroso e trabalho justamente assim, localizando. Eu boto o texto e peço pra localizar: No primeiro verso, onde vocês acharam a rima? Circula. Trabalho muito localizando através de figuras também, é interessante. Eu vejo que surte efeito, porque é uma coisa que se torna fácil. Ajuda demais tanto na leitura como na escrita. Eu vejo uma coisa positiva trabalhar com rima.

Alfabetizadora C:

Eu acho importante trabalhar com rima sim, porque acho que eles aprendem brincando, é uma coisa muito gostosa, muito divertida. E a importância que eu vejo de a gente trabalhar, por exemplo, o final de palavras com o mesmo som, é para que eles também compreendam que palavras diferentes também podem ter sons iguais. Eles precisam perceber isso; é importante para a aprendizagem. Além de rima ser uma coisa muito divertida para trabalhar. Eles se enturmam, participam completamente das atividades, são coisas engraçadas muitas vezes e desperta neles a vontade de aprender. Eles nem percebem que estão ali aprendendo de uma forma tão prazerosa e a gente consegue atingir nosso objetivo, que é, de fato, o aluno aprender.

Alfabetizadora B:

Eu trabalho também com rimas, da seguinte forma: Com o próprio nome deles na lista é interessante, é prazeroso. Quando eles encontram, dizem: „O nome de fulano rima com o meu, pró!”. E tem listas de frutas, eles aprendem, é gostoso, é gratificante. No final de tudo isso, eles saem com um repertório riquíssimo.

Alfabetizadora G:

Eu adoro trabalhar com rimas. [...] Eu gosto muito de poesia; é outra coisa que também dá pra trabalhar, porque eles acham que aqueles livros de poesia é uma coisa chata, monótona e não é. Então, a gente consegue passar outra cultura pra eles e fica uma coisa divertida. A aula fica uma festa! (risos) Vira um „reggae” na sala de aula. Principalmente na parte de cantigas de roda, poesia, de trabalhar rimas é perfeito.

Alfabetizadora F:

Eu também trabalho com rima, gosto muito quando os alunos interagem, ***às vezes eu coloco no cartaz a rima e peço pra observar: qual palavra rima com essa?*** Não fazendo essa comparação e eles gostam muito e o Pacto contribui muito.

Alfabetizadora E:

Eu trabalho com rimas, principalmente, porque os textos são curtos e são textos, na maioria, conhecidos por eles. ***Trabalho com eles localizando no texto as palavras que têm o mesmo som e isso desenvolve a consciência fonológica deles.***

Alfabetizadora H:

Eu também gosto de trabalhar muito com rimas. Geralmente, nós trabalhamos nas segundas-feiras as rimas, os trava-línguas, porque, pelo programa do Pacto, já tem um dia pra trabalhar com as rimas, trava-línguas, as adivinhas... tudo tem palavras que rimam. E assim: ***quando eu trabalho, gosto de fazer uma atividade em cima dessas rimas também com eles. Pra eles irem completando com outras palavras que rimam, com aquelas que não foram citadas, pra irem criando outros textos, outras palavras que rimam... assim, fazendo aquele confronto.*** Uma vez, eu ri muito quando eles fizeram: „Oh, professora/ cadê você? / eu vim aqui só pra te ver“; „Oh, professora/ cadê a diretora?. Acho interessante que eles se apropriam dessas palavras, colocam dentro do contexto que eles vivenciam. ***Quando eles vão percebendo as rimas, nem todas têm os mesmos finais. Às vezes, a primeira palavra pode rimar com a segunda. Aí ele já vai perceber que aquela sílaba ali já vai ser diferente daquela palavra que vai rimar com a outra.*** Então, ele vai se apropriando do som, vai perceber que o som final daquele par vai ser diferente daquele par. ***Eu gosto muito de colocar várias, pra ele já ir percebendo as sílabas e perceber o som que é diferente de outras palavras.***

Alfabetizadora D:

É porque, às vezes também, no início eles não percebem logo, não é? Descobrir que ali é uma rima. Mas quando eles já têm o conhecimento do som, eles conseguem. ***Os meus mesmo, já tiveram dificuldade na hora que eu colocava um texto com rimas para eles procurarem.*** Mas, depois conseguiam. E quando eles conseguem, aí pronto. Como ela falou, querem até produzir outros textos.

Nessa questão, percebe-se uma unanimidade entre as alfabetizadoras, todas afirmam trabalhar cotidianamente com rimas. Todas citam atividades que realizam junto às crianças, contudo, com exceção da alfabetizadora H, que não somente cita, mas, entra em detalhes no que tange às estratégias utilizadas, as demais apenas citam as estratégias ou atividades, porém, não são descritivas; o *modus operandi* não é tematizado.

Por entendermos que as estratégias, isto é, a forma de conduzir as ações didático-pedagógicas revela que intenções e que compreensões o/a docente possui acerca de um dado tema, uma habilidade específica, um conteúdo a ser desenvolvido, resolvemos provocar o grupo para que se ativesse um pouco mais a isso. Dessa forma, inquietamos as alfabetizadoras:

Só quero desdobrar um pouco a questão. Como é esse trabalho? Tem uma etapa que inicialmente fica mais na oralidade e só depois vai para a escrita? Falando das etapas, como seriam esses encaminhamentos didáticos?

Observemos as falas:

Alfabetizadora G:

Eu gosto muito de delegar responsabilidades. Geralmente, **num trabalho novo, eu peço a eles, como eu disse a vocês, cantigas de roda:** Pesquisem com o pai e com a mãe a entrada. **Depois eu junto tudo, a gente lê, monta um cartaz e começa a trabalhar com as rimas, no cartaz e nas atividades de classe.**

Alfabetizadora F:

Primeiro, eu leio a rima, a parte da oralidade, depois a gente passa para a escrita. Às vezes até a rima natural, pra completar justamente a palavra.

Alfabetizadora H:

Eu levo o que tenho que levar já escrito em cartazes, coloco no quadro; leio primeiramente, mostrando as palavras – no caso, se for um trava-língua, parlenda, uma adivinha, eu vou lendo; depois peço pra que eles leiam comigo e vou marcando as rimas com eles. Às vezes, peço para que vão até o quadro marcar. Eu geralmente gosto de marcar quantas linhas tem, pra eles irem enumerando; **depois faço atividade escrita com eles, de acordo com leitura e oralidade.** Depois pergunto quantas palavras tem o texto, até porque eles costumam escrever as palavras muito juntas. E esses textos mais curtos facilitam o trabalho. Eles já se acostumaram [tanto] que colocam um pontinho pra separar a palavra. Porque palavras pequenas, como “no”, “te”, eles costumam colocar unidas com as outras. Aí vou trabalhando para eles verem que as palavras não podem ser escritas juntas. **Pergunto as palavras que têm a mesma letra inicial, quais foram as que rimaram. Costumo fazer isso porque até no Pacto ele exige que você trabalhe.** Peço pra eles completarem o texto, que eles escrevam no caderno e depois criem outras palavras de acordo com aquela adivinha do dia ou trava-língua.

Alfabetizadora E:

Sempre a gente apresenta esses textos em cartaz pra eles. Aí peço pra fazer um levantamento de pesquisa pra esse aluno; depois ele fala o texto, depois faço a leitura e peço pra fazer a leitura coletiva e faço um trabalho de oralidade, leitura em voz alta, leitura em câmara lenta, leitura depressa; **aí peço pra ele fazer a leitura individual do cartaz, passando o texto do falado ao escrito;** depois vai passar para a parte escrita do texto.

Do somatório de posicionamentos das alfabetizadoras na questão anterior e no seu desdobramento, emerge a categoria que se remete às ações didáticas empreendidas:

Da Concepção aos Encaminhamentos Didáticos para a Consciência da Rima

Ter consciência da rima exige do sujeito perceber o som final e ver como esse som se constitui por entre as sílabas, a percepção inicial que as crianças têm da rima não pode ser vista como uma identificação consciente das estruturas intrassilábicas, ela é apenas uma sensibilidade às similaridades fonológicas, adverte Rigatti-Scherer (2008).

Ao analisarmos os dois blocos de fala das alfabetizadoras, sobretudo o segundo bloco, fica bastante evidente o quanto essa rima, na condição de habilidade metafonológica, é trabalhada em momentos nos quais se buscam desenvolver atividades que propiciem às crianças compreenderem que a fala é representada pela escrita. Mais uma vez, observa-se uma forte preocupação com a sonoridade e o reconhecimento dessa sonoridade nas letras. A valia do uso da pauta sonora pelos/as alfabetizando/as pode ser inferida em muitas das falas.

É possível localizar na descrição dos encaminhamentos didáticos das alfabetizadoras esse trabalho concomitante entre expressão oral e expressão escrita, algo bastante criticado por alguns defensores ortodoxos das habilidades de consciência fonológica, porquanto esses defensores de um purismo fonológico alegam ser necessário partir da oralidade, da sonoridade das palavras, desenvolvendo primeiro a capacidade de refletir sobre os sons, para, *a posteriori*, explorar a escrita e fazer ajustamentos estruturais.

Morais (2012, p. 92) discorda dessa cisão feita entre reflexão fonológica e análise estrutural dos vocábulos e, assim argumenta:

[...] cremos que é preciso superar certa visão reducionista, segundo a qual, numa etapa inicial, as crianças deveriam refletir sobre as partes orais das palavras, sem ver suas formas escritas. Essa tendência simplificadora teria levado Bradley e Bryant (1983), por exemplo, a não valorizar em seu clássico estudo, o fato de o treino da escrita de palavras que rimavam, junto com a tarefa de identificar palavras com rimas, ter produzido mais efeitos que apenas essa última tarefa isolada.

As rimas, as aliterações e as sílabas são objetos linguísticos através dos quais se medeia a captação dos fonemas de forma mais concreta. Os sons mínimos da fala oferecem certa dificuldade de percepção à criança, visto que eles não possuem sentido e, dessa forma, exigem grande abstração para a sua apreensão de modo operatório. A ludicidade do trabalho com rimas, aliterações e sílabas em jogos orais, jogos de pareamento de figuras e de fichas com palavras, jogos escritos e cantados torna mais leve e, sobremaneira, compreensiva essa manipulação dos fonemas.

Enquanto alguns teóricos defendem que a rima é a unidade que de modo mais efetivo implica as abordagens iniciais de leitura e escrita, outros apontam o fonema como essa unidade imprescindível.

A declamação, o momento da recitação oral, a posterior leitura, a marcação dos

vocábulos que possuem rimas entre si, o ajustamento do oral ao escrito, de forma genérica, são passos que aparecem como parte dos encaminhamentos didáticos das docentes como um todo.

As atividades ou estratégias descritas demonstram que a rima, no que se refere à sua manipulação consciente vem sendo trabalhada e com boas sequências e orientações didáticas. Todavia, a compreensão teórica acerca do que é a rima em si ainda se encontra, a nosso ver, num nível muito elementar, ao longo da tessitura dessa análise, percebemos um equívoco em que a rima em muitas das vezes é confundida com a sílaba.

Não acreditamos que a ausência dessa clara conceitualização por parte das alfabetizadoras seja um empecilho para que as crianças dominem e manipulem as rimas reflexivamente em distintos textos e contextos. No entanto, entendemos que, ao compreender conceitualmente um objeto do conhecimento, o/a docente tem maior capacidade de engendrar novas estratégias e propor atividades mais qualitativas e desafiadoras para que a turma avance. A compreensão epistemológica da atividade dá ao/à docente a possibilidade de ir para além dos modelos e de tudo o que já está posto e, por isso, exercer um ação interventivo-mediadora mais específica e funcional.

Qual desses sons vocês acham mais difícil de a criança perceber? O som inicial da palavra, o som da sílaba, o som da rima, a palavra ou o fonema?

Vejamos algumas falas:

Alfabetizadora G:

Eu acredito que é a sílaba, porque às vezes ela tem duas letras e às vezes tem três. Por exemplo, em “gar-fo”, “ga-io-la”, eu acredito que a sílaba é mais difícil para a criança. Quando ela consegue identificar e reconhecer a sílaba, pra mim fica mais fácil aprender a ler.

Alfabetizadora D:

Eu concordo que sim. É importante eles reconhecerem as sílabas para aprenderem a ler. A sílaba é o mais difícil para a criança perceber. Como a colega questionou, para escrever a palavra “bola”, enquanto ele não aprender a ler aquele som, identificar bem, acredito que fica difícil.

Alfabetizadora B:

Na minha opinião, é a sílaba também. Quando a palavra é simples, como “bola”, a depender do nível onde ele esteja, vai perceber “bo-la”. E muitas ele confunde, acha que uma sílaba é formada por duas letras; na verdade, pode ser formada até por três letras. Quando a criança tem essa dificuldade de ainda não saber que a sílaba pode ser formada com uma, duas ou três letras, acho que a maior dificuldade está na formação das sílabas.

Alfabetizadora C:

Quanto à oralidade dessas palavras, não é muito complicado pra eles dizerem. Por exemplo, a palavra “goiaba” a gente sempre bate palmas pra eles diferenciarem e saberem quantas sílabas tem a palavra. Por exemplo, dar pulinhos, contar nos dedos. Aí se eles forem fazer sozinhos, de início, a palavra “goiaba” é meio complicado, por ser uma palavra não tão simples pra separar “goi-a-ba”. Mas, quando a gente está falando com eles, a gente fala pausadamente, como em qualquer atividade. Fica mais fácil a compreensão dessas sílabas, porém, a sílaba é a parte mais difícil da criança entender. [...] Porque, geralmente, na maioria das sílabas e palavras simples, são formadas por duas letras. Então a criança meio que decora, memoriza isso. Mas, de fato, ela não compreendeu que aquele som pode ser formado por três letras ou uma só, como é o caso do “a” na palavra “goiaba”. Quando ele separa com consciência, é uma questão de minutos, ele descobriu o “x” da questão e aí é só treinar as sílabas mais complexas, as letras que têm outros sons. Mas quando ele descobre a sílaba em si, já tem meio caminho andado para a leitura.

Alfabetizadora F:

Eu acho que o som difícil é o som inicial. Pra mim, quando o aluno já consegue identificar esse som inicial, ele está preparado para descobrir a sílaba, os outros sons.

Alfabetizadora H:

Depois dessa discussão toda, eu percebo que o mais difícil para ela aprender eu creio que seja a palavra. Eu tenho alunos que conseguem dizer a sílaba, mas na hora de falar a palavra, não conseguem pronunciar. Isso acontece.

Tomando por base a análise da atividade e das falas acima, o som da sílaba é uma unidade de segmentação utilíssimo à construção da base alfabética de escrita, mas não é de fácil compreensão. A estrutura da sílaba é citada como fator que dificulta a sua apreensão pela criança em fase de alfabetização. A análise de sílabas simples e de palavras dissílabas, prática rotineira na alfabetização inicial é, segundo as docentes um momento mais fácil devido à estruturação menos complexa e, acaba favorecendo a simples memorização e não o processo de síntese dessas sílabas, o que propicia a decodificação da palavra.

Apenas as alfabetizadoras F e H não citam a sílaba como unidade de segmentação de mais difícil percepção pela criança.

As colocações das alfabetizadoras motivaram o surgimento dessa categoria:

A força da sílaba como elemento de apropriação da linguagem escrita

Por tudo que já foi abordado nas discussões tecidas até aqui, as docentes revelam um conhecimento de que para uma criança desenvolver consciência da sílaba é necessário um trabalho por meio de jogos e atividades que explorem a sílaba e seus elementos internos, que sejam desafiadas por meio de estratégias que explorem a

oralidade e a escrita ao mesmo tempo.

Infere-se por intermédio das estratégias e atividades apontadas nas colocações feitas até o presente momento ser necessário oferecer intervenções e/ou mediações que propiciem ao/à alfabetizando/a aguçar a percepção de que as sílabas não são iguais estruturalmente; existem sílabas formadas por mais de um som; outras apenas por um; não existe sílaba sem vogal; a posição das sílabas é importante para a leitura correta da palavra, como as letras, as sílabas se repetem em outras palavras; mas não quer dizer que essas palavras signifiquem as mesmas coisas.

As colocações das professoras situam a sílaba na condição de segmento importantíssimo para o domínio da linguagem escrita pelo/a alfabetizando/a. A representatividade que essa unidade de segmentação tem no discurso das alfabetizadoras revela que seus estudos teóricos no Programa de Formação Pacto pela Educação e as práticas de alfabetização por meio do desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica e estrutural de palavras deram a essas docentes certo nível de consciência acerca da complexidade que envolve a compreensão do SEA.

Para Mendonça e Mendonça (s./d.), há na alfabetização um nefasto preconceito contra o trabalho com sílabas, gerado pelos negativos resultados dos métodos tradicionais de alfabetização que se valiam de um uso descontextualizado da sílaba e não explorava adequadamente a sua estrutura de composição a fim de que houvesse um real domínio pela criança. “A partir do preconceito linguístico criado contra a sílaba, sem a qual é impossível pronunciar palavra alguma da língua portuguesa, a escola tem deixado de trabalhar esse aspecto, que é específico da alfabetização” (MENDONÇA e MENDONÇA, s./d., p. 55).

Os estudos de Ferreiro e Teberosky (1985) acerca da Psicogênese da Língua Escrita demonstram que uma das grandes conquistas das crianças em vias de alfabetização, quando alcançam a hipótese silábica de escrita, é perceber que a escrita tem relação com a fala; apresentando, sob essa hipótese ou estágio de construção da escrita, a ideia de que para escrever uma palavra basta que represente cada uma de suas sílabas com apenas uma letra.

Ao referirem-se às hipóteses de escrita que as crianças constroem até chegarem à compreensão da escrita como uma representação aproximada da fala, os autores advertem para a necessidade de realização de atividades interventivo-mediadoras específicas, a fim de que os infantes vençam cada dificuldade. Tal orientação nos faz considerar que o trabalho com as sílabas e com os demais segmentos sonoros da língua é, portanto, um trabalho operatório e construtivo, a depender de como se dê a exploração de tais segmentos, dos encaminhamentos didáticos e dos propósitos dessa exploração.

As falas das alfabetizadoras G, B e C nos possibilitam inferir a sua consciência de que essa análise estrutural combinada à análise fonológica permite perceber que para ter domínio da escrita convencional, “[...] o aluno precisará selecionar quais letras utilizará (quais grafemas representam quais fonemas), quantas letras, qual a ordem

das letras, para que estas representem palavras com significado” (MENDONÇA e MENDONÇA, s./d., p. 55).

Em vista do exposto, tomando por base o conjunto das análises, a sílaba tem tido um papel relevante na prática alfabetizadora das docentes. Provavelmente, porque os conhecimentos acerca da Psicogênese da Língua Escrita, trazidos ao longo das formações, bem como o conhecimento experiencial, o estatuto da prática têm, de certo modo, validado a necessidade da compreensão estrutural da sílaba para que as crianças, de fato, se alfabetizem.

De modo genérico, as análises demonstram que as alfabetizadoras estão convencidas de que as crianças, por meio da manipulação consciente dos sons e das estruturas que formam as palavras, aprendem a ler e a escrever com mais facilidade. Denotamos ao longo das análises, que a compreensão das docentes está muito presa ao pragmatismo de escolher uma atividade que ofereça a condição de mediar a aprendizagem da escrita, de proceder a uma sequência de ações que alfabetizem, a análise, desse modo, se dá muito baseada no estatuto da prática, o que não pressupõe uma ausência de pressupostos teóricos de análise, mas de uma teoria com contornos da ação cotidiana, os conceitos e fundamentos dessa teoria, são, por isso, ressignificados pelas reflexões e constantes revisões desse fazer pedagógico.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando**: introdução à filosofia. São Paulo: Moderna, 1993.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W; GASKELL, George (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **A escrita infantil**. São Paulo: Cortez, 2008.

LEAL, Telma Ferraz. Fazendo acontecer: o ensino da escrita alfabética na escola. In: MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. **Alfabetização: Apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MENDONÇA, Onaide Schwartz; MENDONÇA, Olympio Correa de. **Psicogênese da língua escrita**: contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização. São Paulo: Unesp, s./d. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40138/1/01d16t03.pdf>>. Acesso em: 19/03/2013.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética** – Coleção como eu ensino. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

RIGATTI-SCHERER, Ana Paula. **Consciência fonológica e explicitação do princípio alfabético**: importância para o ensino da língua escrita. Porto Alegre: PUCRS, Tese de Doutorado, 2008.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LITERATURA NO ENSINO A DISTÂNCIA

Giselle Larizzatti Agazzi

Universidade Metropolitana de Santos, Núcleo de
Educação a Distância, Santos, São Paulo

Maria Teresa Ginde de Oliveira

Universidade Metropolitana de Santos, Núcleo de
Educação a Distância, Santos, São Paulo

RESUMO: O artigo pretende refletir sobre a formação inicial e continuada dos professores de língua e de literatura da Educação Básica na modalidade a distância, curso de Letras (EAD) de uma Universidade na Baixada Santista. As reflexões procuram discutir as possíveis contribuições do ensino a distância para o letramento literário dos futuros professores de literatura e apontar alternativas para a superação dos desafios inerentes às relações entre ensino e aprendizagem nos cursos de licenciatura. O objetivo é apresentar como o Fórum pode ser uma ferramenta privilegiada para a formação do leitor literário no Ambiente Virtual de Aprendizagem, a partir da proposta de “Rodas de Conversa”, as quais proporcionam o livre debate sobre as obras literárias de acordo com o estilo de aprendizagem predominante de cada estudante. Ao mesmo tempo, pretende-se discutir como a mediação dos professores no Fórum, em “Roda de conversa”, pode motivar os alunos a desenvolverem outros estilos de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Estilos de aprendizagem, Fórum, Ambiente Virtual de Aprendizagem, Experiência Literária, Formação de Professores de Literatura.

ABSTRACT: The article intends to reflect on the initial and continued education by distance learning of the teachers of language and literature in Basic Education, Portuguese and language course (DL) of a University in Baixada Santista. The reflections seek to discuss the possible contributions of distance learning for the literacy literary of the future literature teachers and to point out alternatives in overcoming the inherent challenges in the relation between teaching and learning in Teachers' Licentiate Courses. The objective is to present how the Discussion Forum can be a privileged tool for the education of the literary reader in the Learning Virtual Environment, from the proposal of “Chat Groups”, which provide the free debate on literary works according to the style of each student. At the same time, it is intended to discuss how the mediation of teachers in the Discussion Forum, in “Chats groups”, can motivate students to develop other styles of learning.

KEYWORDS: Learning styles, Discussion Forum, Learning Virtual Environment, Literary Experience, Literature Teachers' Education.

1 | INTRODUÇÃO

A formação do leitor literário na sociedade contemporânea é uma inquietação permanente para os educadores. O desafio não é simples e torna-se ainda mais inquietante, quando se pensa no perfil do egresso dos cursos de Letras e, mais especificamente, da modalidade a distância. Esse aprofundamento do problema não deriva da condição de se pretender julgar a melhor modalidade de ensino para a formação de mediadores literários, mas, sim, é consequência do ensino a distância ser, ainda, relativamente novo no que diz respeito às investigações sobre o tema “ensino de literatura”.

Como mediar as relações dos futuros professores de literatura no EAD com as obras? Quais ferramentas, recursos, metodologias são mais apropriadas para a construção do olhar literário dos educadores em formação? Como estabelecer uma interação com os estudantes que garanta a discussão de temas complexos que perpassam o ensino de literatura? Qual o papel do professor mediador no ensino a distância em relação à experiência literária dos alunos?

As questões sobre a formação do professor de literatura como leitor literário se sobrepõem e motivam a busca permanente por práticas e metodologias significativas no ensino a distância. Partindo dos recursos oferecidos pelo Moodle, que é um software livre concebido para promover o olhar do educador centrado no aluno, pretende-se discutir, a partir dos estilos de aprendizagem no EAD, os alcances da ferramenta Fórum para a formação dos futuros professores de literatura.

As inquietações que moveram a pesquisa aqui apresentada surgiram da prática em aula no ambiente virtual de aprendizagem do curso de Letras de uma instituição de ensino superior da cidade de Santos. Mas elas tiveram origem na identificação da dificuldade crescente da formação de leitores literários. Todorov, em *A literatura em perigo* (2009), explora o lugar que a literatura tem ocupado na vida prática das pessoas, mostrando a perda crescente da experiência literária. A análise do crítico pode ser estendida ao Brasil, país que sabidamente tem uma comunidade de leitores literários menor e menos atuante.

Pensar em como superar os perigos que têm sido impostos à literatura é um dever dos educadores. Na modalidade a distância, é preciso, também, buscar responder a esse impasse, a partir de uma visão de ensino que respeite a concepção de uma educação que não seja centrada nos conteúdos e em métodos reconhecidos dentro da mera transmissão de informações, que procure aproximar os alunos do texto literário sem a imposição da figura do professor, que possibilite a experiência literária a partir da interação entre todos os participantes da sala, a fim de promover a construção de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) construcionista:

É preciso focar na criação de ambientes com uma abordagem construcionista que privilegiem a co-construção do conhecimento, o alcance da consciência ética e crítica decorrente do diálogo e da interação. Isso significa uma nova concepção de

Essa “abordagem construcionista” a que os autores se referem, a partir de uma “consciência ética e crítica”, deve ser garantida, para que o ensino de literatura em EAD aconteça dentro de uma comunidade de aprendizagem.

À necessidade de mediar a construção coletiva de um contexto de ensino de literatura favorável à interação dos professores em formação com o texto literário em uma sociedade que crescentemente experimenta cada vez menos as obras (Todorov, 2009), o Fórum se apresentou como ferramenta privilegiada para lidar com esse contexto de difícil superação, porque se revelou uma estratégia significativa para construção da experiência literária.

As considerações finais sugerem que o Fórum pode ser uma ferramenta significativa para a formação dos professores de literatura, já que proporciona o desenvolvimento dos diversos estilos de aprendizagem (ativo, reflexivo, teórico e pragmático) em função da experiência literária, realizada individual e/ou coletivamente e sempre compartilhada, formando uma comunidade literária atuante e capaz de motivar a formação de professores leitores de literatura.

2 | FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM CONSTRUTIVISTA

O CensoEAD.BR 2017 (2016), efetuado pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), teve uma amostra de 412 instituições, das quais 312 são exclusivamente formadoras e 36 formadoras e fornecedoras. Em termos de cursos de nível acadêmico, há uma procura substancialmente maior pelas Licenciaturas (135.236 alunos matriculados), seguidas dos Bacharelados (105.622). Nesse contexto, vê-se que o ensino a distância tem, hoje, grande responsabilidade na formação de professores, desafiando as instituições a garantir a qualidade do ensino que oferecem. Para tanto, acreditamos que somente um ambiente virtual construtivista pode garantir que se tenha uma formação inicial de professores de literatura de qualidade, uma vez que é preciso contemplar um público heterogêneo.

Dentro desse contexto, um curso de Letras que se pauta em uma visão sociointeracionista da aprendizagem requer que os professores de literatura (mas não só) busquem conhecer melhor o seu público, uma vez que os alunos pertencentes à comunidade aprendiz totalmente virtual pontencializam as diferenças entre si e em relação ao professor.

Nos anos 1970, David Kolb mostrou que cada pessoa tem uma maneira de aprender (Apud Barros, D.M.V., Alonso, C., & Amaral, S.F., 208, p.91). Essas maneiras podem ser agrupadas, segundo Kolb, em quatro estilos de aprendizagem, a saber:

a acomodação, a divergência, a assimilação e a convergência. Muitos outros pesquisadores, desde então, refletiram sobre esses estilos, propondo novas reflexões e indicando-os como um “dignóstico, tratamento e melhora” (Barros, Alonso, & Amaral, 2008, p.92) para as relações de ensino e de aprendizagem.

A prática em sala de aula pode permitir aos professores mediadores uma sondagem de seus alunos, vistos de modo individual e no conjunto, comparando o modo como cada um lida com os saberes, suas semelhanças e diferenças na construção do conhecimento. Essa sondagem tem um caráter mais informal, mas ela pode ser ainda mais precisa, se o professor fizer uma verificação mais objetiva, a fim de gerar informações com mais qualidade e em menor espaço de tempo. Por isso, os questionários que já foram testados sobre estilos de aprendizagem (elaborados a partir dos estudos de Kolb, 1975 e 1976) podem contribuir de modo decisivo para que o professor organize o seu curso, planeje suas aulas, selecione métodos e práticas pedagógicas.

A exigência cada vez maior que as novas tecnologias geram no que diz respeito não só ao acesso à informação mas também às habilidades e competências para lidar com os vários contextos impõem ao professor de literatura em formação uma necessidade de procurar desenvolver seus próprios estilos de aprendizagem, para que possa, inclusive, lidar com as dos seus alunos, promovendo melhores possibilidades de construção dos saberes.

Alavancar o ensino de literatura no EAD a partir da sondagem e de pesquisas em relação aos estilos de aprendizagem dos alunos pode promover a concretização de um contexto construcionista de aprendizagem, por meio do qual os alunos podem se aproximar do texto literário, desenvolvendo todos os estilos de aprendizagem.

Quando se pensa em abolir a abordagem instrucionista e em optar por uma abordagem construcionista na educação a distância, é preciso assumir que: “/.../ o aluno será o sujeito promotor de uma ação, ou seja, seu lugar deixa de ser o de espectador e passa a ser o de agente. /.../ passa a ter uma postura ativa em relação ao conhecimento, e não mais passiva como antes.” (Costa, 2010, p.4). Mas para que os professores em formação sejam realmente sujeitos da sua educação literária é preciso que o curso, na modalidade a distância, permita a plena interação dos alunos e a condução do curso por eles. Nesse contexto, faz-se necessário que o professor responsável pela sala não se afirme como palavra única e centralizadora e que garanta a interação entre todos, a fim de gerar uma comunidade literária. Para tanto, conhecer os estilos de aprendizagem de seus alunos, por meio de pesquisa direcionada, pode ser uma estratégia importante para o ensino de literatura a distância construtivo (Barros, Alonso, & Amaral, 2008).

3 | ENSINO DE LITERATURA NO AMBIENTE VIRUTAL DE APRENDIZAGEM

A literatura, vista como direito inalienável dos seres humanos (Candido, 2004) e fundamental para a humanização do homem (Candido, 1972), não pode se transformar, como observa Todorov (2009), em cenário para abrigar a exposição de conteúdos que são alheios a ela. Ao contrário, o ensino de literatura precisa garantir aos estudantes a experiência literária plena, a fim de que eles possam usufruir de todo o potencial dos romances, das crônicas, dos poemas, contos, de todas as formas literárias, entendidas, sempre como quer Candido (2004), de modo amplo.

O problema que se coloca é a necessidade de privilegiar o contato dos futuros professores de literatura com as obras, a disponibilidade deles para adentrar as especificidades do texto literário, vistas no trabalho artístico com a linguagem e no potencial simbólico das obras.

Os professores em formação inicial precisam, muitas vezes, abandonar um olhar estratificado sobre a literatura, que não a vê como ela é: dinâmica, histórica, atemporal. Os Fóruns, por garantir a expressão de todos os alunos de modo síncrono e assíncrono, podem desconstruir perspectivas cristalizadas, amplificando a experiência que eles tiveram em contato com o texto literário. Com a participação dos alunos de muitas regiões do Brasil, de variadas idades e perfis, e com a inserção dos comentários em diversos momentos da discussão e em mais de uma vez, o que se tem é a possibilidade de, a partir das experiências literárias compartilhadas, construir uma comunidade literária que impulsiona a formação do leitor literário.

A mediação ativa do professor da sala pode iluminar e promover o maior interesse dos alunos para o texto literário, seus sentidos, a sua linguagem, as relações textuais e intertextuais que a própria comunidade apontou. Com interferências significativas, o professor pode evitar que os alunos mantenham-se mais focados em elementos extraliterários (biografia dos autores, contexto histórico, fortuna crítica) do que os literários (significados sugeridos pelas obras, linguagem, relações textuais e intertextuais). Não é que se deva abolir todos os elementos extraliterários, mas que os alunos precisem aprender a lição de Candido (1997) de interpretar, na obra, quais sejam esses elementos que saltam de cada uma das obras e, não, de apenas valorizá-los sem colocá-los em diálogo com o texto. Essa é a prática atual que se verifica e que não oportuniza um ambiente literário construtivista.

A necessidade de transformar essa situação (impeditiva, inclusive, de formar leitores literários entre os professores de literatura) nos incentivou a quebrar a estrutura de um curso focado no conteúdo, ampliando nossas práticas nos Fóruns no AVA. Com intervenções frequentes (duas vezes por semana), nossa atuação de mediadoras procura garantir o contato dos professores em formação com os textos literários, iluminando, nas participações que eles mesmos fazem, os aspectos literários da obra e a articulação deles com os extraliterários. Também procuramos sugerir outras linguagens para serem relacionadas com o texto literário como a pintura, a fotografia,

o cinema, a música. Além de incentivar os alunos a buscarem praticar outros modos de lidar com o texto literário. Essa mediação, às vezes, restringe-se à valorização das participações, já que, em muitos os casos, os alunos é que constroem essas teias de interpretação e de relação, colocando diversos estilos de aprendizagem em diálogo para a construção de sentidos sequer sondados por nós.

O Fórum possibilita que alunos e professor interajam ativa, crítica e criativamente no espaço virtual, compartilhando resultados de busca, estratégias de pesquisa, modos de usar a internet e a plataforma, maneiras de conceber, planejar e estruturar suas produções. Também permite que haja um permanente questionamento, livre, porém contextualizado.

A pesquisa realizada por Lemos, Amaral e Oliveira (2015) mostra que o Fórum é uma ferramenta que se adapta bem aos vários estilos de aprendizagem. Os estilos ativo, reflexivo, teórico e pragmático afirmam que o Fórum é, ao lado do questionário, a ferramenta com que os alunos dos quatro estilos têm mais intimidade e de que mais gostam para estabelecer relações de aprendizagem (Lemos, Amaral & Oliveira, 2015, pp. 133 e 134).

Na nossa prática de professoras de cursos de literatura em Letras, assumimos o Fórum como uma ferramenta para o que chamamos de “Roda de conversa”. Essa Roda guarda a intenção de concretizar o que avaliamos como importante para a construção de um ambiente de aprendizagem construcionista de literatura, porque ela prevê que os alunos, inicialmente, entrem em contato com a sua experiência, particular, com o texto literário e, depois, com a dos colegas. As duas fases não são estanques e tampouco lineares. Os alunos podem ler a participação dos colegas no Fórum antes de ter concluído a leitura literária, por exemplo.

A produção que se vai construindo na “Roda de conversa” deve ser mediada pelo professor, segundo o que pode colher dos alunos em termos dos seus estilos de aprendizagem (provocando um desenvolvimento dos estilos de cada um), e segundo os sentidos que, coletivamente, a turma vai construindo. Os resultados finais é que gerarão o que se poderia chamar de conteúdo do curso, o qual refletirá as aprendizagens daquela comunidade leitora, naquele espaço e tempo.

4 | A RODA DE CONVERSA NA FORMAÇÃO DO FUTURO PROFESSOR DE LITERATURA

Dentre as várias ferramentas do Moodle (base de dados, tarefa offline, lição, pesquisa de avaliação, questionário, chat, fórum), a que mais apresenta resultados na formação do leitor literário no curso de Letras, segundo o nosso olhar e talvez até mesmo por causa do nosso estilo de aprendizagem predominante, é exatamente o Fórum, como Roda de conversa, por proporcionar a interação entre os leitores segundo parâmetros pré-determinados pelo próprio texto literário selecionado para

ser estudado. Além disso, segundo Lemos, Amaral & Oliveira (2015), o Fórum é a ferramenta preferida por alunos com diferentes estilos de aprendizagem.

Trata-se da ideia de Cosson (2009) de letramento literário no AVA, o que garante o diálogo permanente sobre as experiências literárias e a transformação do repertório da comunidade envolvida.

Nesse contexto, as Rodas de conversa só são possíveis de serem realizadas, segundo as práticas que buscamos, pelo Fórum, porque essa ferramenta garante a interação de toda a comunidade de modo síncrono e assíncrono. Uma característica que tem pautado as Rodas que propomos é o fato de nós não direcionarmos o olhar para os textos literários sugeridos pelo componente curricular (o próprio nome “Roda de conversa” procura contemplar essa intenção). A nossa inspiração partiu de práticas realizadas na modalidade presencial, também chamadas de Rodas de conversa e que já foram motivo de pesquisa de Rildo Cosson (2009). Segundo o autor, a Roda de conversa é uma estratégia motivacional fundamental para que os alunos se aproximem do texto literário:

(...) a leitura demanda uma preparação, uma antecipação, cujos mecanismos passam despercebidos porque nos parecem muito naturais. Na escola, essa preparação requer que o professor a conduza de maneira a favorecer o processo da leitura como um todo. Ao denominar motivação a esse primeiro passo da sequência básica do letramento literário, indicamos que seu núcleo consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto. O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação. (Cosson, 2009, p. 54)

Sem uma motivação maior, muitos alunos evitam se aproximar das obras sugeridas pelo curso, porque eles não reconhecem “laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir” (Cosson, 2009, p. 55).

Essa deve ser, pois, a primeira intenção das Rodas de conversa, a de motivar os alunos. Somente depois da motivação é que as Rodas podem suscitar a partilha permanente de experiências com as leituras em andamento. Mas elas devem ser feitas segundo um cuidadoso planejamento e devem ser motivo de reflexão de todo o grupo. Nossa prática tem nos mostrado que é necessário, no ensino de literatura a distância, estabelecer cada uma das atividades com os alunos desde o início do curso.

O ponto de partida, como já sugerido, é a aplicação de um dos questionários disponíveis sobre estilos de aprendizagem. Paralelamente, é preciso abrir uma Roda de conversa inicial para fazer uma sondagem sobre os interesses do grupo, a fim de complementar as informações obtidas com os questionários. Coletivamente, alunos e professor podem escolher a obra literária a ser lida (ou mais de uma por diferentes alunos) e de acordo com o curso em andamento.

Posteriormente, há uma segunda Roda de conversa, na qual os professores em formação apresentam seus depoimentos sobre a experiência da leitura que estão realizando, mas sem qualquer direcionamento do olhar. Essa roda deve garantir plenamente os direitos dos leitores de, inclusive, reclamarem da leitura. A ideia é

ampliar e aprofundar as impressões sobre o objeto estético, contemplando as muitas impressões.

Dentro dessa mesma Roda de conversa, depois de um tempo pré-determinado, o professor mediador começa a fazer interferências produtivas e de acordo com objetivos estabelecidos claramente (é preciso sempre deixar um link com os objetivos das Rodas de conversa; se elas forem avaliativas, é preciso também fazer um pacto com os alunos em torno dos critérios de avaliação), agrupando as participações, organizando as produções dos alunos, relacionando-as entre si e com outras linguagens (fotografia, artes plásticas, música, cinema, história em quadrinhos...).

Ainda nesta segunda Roda de conversa, o professor deve estimular a participação dos alunos, agora a partir das suas intervenções. Por fim – e agora sim – é que julgamos ser oportuno sistematizar o estudo do texto, recorrendo a outros leitores da tradição crítica, inclusive.

Essas etapas de trabalho com a Roda de conversa devem ser previamente combinadas com os alunos. Isso é importante para que eles se mantenham conectados ao AVA e partilhem experiências, opiniões, reflexões, a fim de construir saberes de modo colaborativo. Todos são provocados a mudar de ponto de vista sem abrir mão da própria experiência literária, o que acaba por privilegiar a construção dos sentidos coletivos de uma obra.

Enquanto a Roda de Conversa – Fórum – avança, também avança a possibilidade de construção da identidade do grupo, porque os alunos passam a se reconhecer nas várias participações, que são ampliadas, aprofundadas ou até contestadas pelos colegas. A partilha de experiências subjetivas e a troca de vivências textuais encontram guarida para se concretizar nas Rodas de Conversa, acolhedoras por sua própria natureza dentro do AVA. Exatamente por isso, é que o Fórum tem se afirmado como a melhor ferramenta para a formação do leitor literário no nosso curso de Letras.

Com a Roda de conversa, temos conseguido concretizar práticas que superem o ensino conteudista (conteúdos de contextualização da obra, na fortuna crítica e em informações outras que expliquem a obra) e promovam a experiência literária, dentro de uma comunidade aprendiz. Mas, para tanto, a Roda de conversa não deve ser feita de modo pontual e isolada. É preciso que ela seja proposta de modo sistemático e com uma mediação atenta e cuidadosa.

A prática das Rodas de Conversa nos Fóruns se mostra, desse modo, importante porque privilegia a experiência literária. Com isso, é possível lidar com os perigos a que a literatura, atualmente, está exposta (Todorv, 2009).

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca por um ensino de literatura a distância dentro de uma proposta construtivista não é simples. Há inúmeros problemas e entraves que vão desde a

intimidade – ou falta de – com o AVA até o afastamento que muitos têm do texto literário. Para superá-los, é preciso que se valorize o perfil de cada turma, sem que isso signifique procurar apenas semelhanças entre os alunos, e que o professor mediador mantenha a prática de realizar intervenções significativas ao longo de todo o processo de ensino e de aprendizagem.

As Rodas de conversa se mostram uma estratégia interessante para a formação do leitor literário, mas os resultados dependem muito da interação entre os próprios alunos e entre eles e o professor mediador.

A concepção de leitura literária é o que acaba movendo os esforços de alunos e professores, porque, seguindo Antonio Candido, o que se quer é garantir a todos o direito à literatura, o direito a atender ao que ele vê como uma necessidade universal “que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade.” (Candido, 2004, p. 186):

a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos ou de negação deles como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos. (Candido, 2004, p. 186)

É responsabilidade do professor de literatura, esteja ele atuando no ensino a distância ou não, o de assegurar esse direito aos seus alunos, porque, por meio da literatura, o homem se humaniza:

o conflito entre a ideia convencional de uma literatura que *eleva* e *edifica* (segundo os padrões oficiais) e a sua poderosa força indiscriminada de iniciação na vida, com uma variada complexidade nem sempre desejada pelos educadores. Ela não *corrompe* nem *edifica*, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver. (Candido, 1972, p.85)

Para que se garanta o potencial humanizador da literatura nas aulas de literatura no EAD, é preciso que o professor mediador esteja disposto a realizar interferências produtivas, avaliando, permanentemente, as práticas adotadas. Como cada um aprende segundo um estilo, é preciso, também, que o educador esteja interessado em conhecer quem são seus alunos e como eles se relacionam com o texto literário.

Porque o Fórum, como visto, é uma ferramenta privilegiada do ponto de vista da construção das relações de ensino e de aprendizagem, as Rodas de Conversa se afirmam como uma possibilidade de trabalho significativa para motivar os futuros professores de literatura a terem as mais belas experiências literárias. Além disso, as Rodas de conversa podem estimular o desenvolvimento dos quatro estilos de aprendizagem, já que exige uma série de ações de toda a comunidade envolvida,

sem, jamais, prescindir do texto literário.

REFERÊNCIAS

Anastasiou, L. das G. C. e Alves, L. P. Estratégias de ensinagem. In: Anastasiou, L. das G. C. e Alves, L. P. **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 5 ed. Joinville: UNIVILLE, 2005. p. 67 a 100.

Barros, D.M.V., Alonso, C., & Amaral, S.F. Estilo de uso do espaço virtual. **Revista de Estilos de Aprendizagem**, 1 (1), 2008, 88-108. Disponível em <<http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/80/12>> Acesso em: 3 mar. 2016.

Candido, A. A literatura e a formação do homem. **Remate de Males**. Campinas: Depto. de Teoria Literária, IEL, UNICAMP. N° especial, p.81-90, 1999. (Republicado de **Revista Ciência e Cultura**. Vol.24. 1972). Disponível em: <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/remate/article/viewFile/3560/3007>> Acesso em: 10 jul. 2015.

_____. O direito à literatura. In: **Vários Escritos**. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades, 2004, p.169-192.

_____. Introdução. In: **Formação da literatura brasileira**. v.1. Rio de Janeiro: Itatiaia, 1997.

Associação Brasileira de Educação a Distância (2017). **CensoEAD.BR 2016. Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil**. Disponível em: http://abed.org.br/censoead2016/Censo_EAD_2016_portugues.pdf Acesso em: 11 set. 2018.

Cosson, R. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2009.

Costa, T.C.A. Uma abordagem construcionista da utilização dos computadores na educação. In: **3º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação: redes sociais e aprendizagem**. 2010. Anais... Recife: UFPE, 2010, p. 1-11. Disponível em <<http://www.nehte.com.br/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2010/Thais-Cristina-Alves-Costa.pdf>> Acesso em: 12 mar. 2016

KOLB, D. A. **Learning Style Inventory Technical Manual**. Boston. McBer and Company, 1976.

KOLB. D. A., FRY, R. Toward an applied theory of experiential learning; in C. Cooper (ed.) **Theories of Group Process**, London: John Wiley, 1975.

Lemos, E. C., Amaral, L. A. M., & Oliveira, L. R. M. Utilização de estilos de aprendizagem no desenvolvimento de ambientes virtuais voltados à educação a distância. **Revista de Estilos de Aprendizagem**, 15 (8), 2015, 113-145. Disponível em: <<http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/229>> Acesso em: 3 mar. 2016.

Todorov, T. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E USO DE TIC: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Rosana Maria Luvezute Kripka

Universidade de Passo Fundo (UPF), Instituto de
Ciências Exatas e Geociências
Passo Fundo, RS, Brasil.

Lori Viali

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do
Sul (PUCRS)
Escola de Ciências
Porto Alegre, RS, Brasil

Regis Alexandre Lahm

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do
Sul (PUCRS)
Escola de Humanidades
Porto Alegre, RS, Brasil

RESUMO: Apresenta-se um estudo teórico sobre processos de formação de professores e uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) visando identificar desafios e possibilidades em contextos educacionais atuais. Verificou-se que mudanças ocorridas na sociedade, relativas ao uso de inovações tecnológicas implicam em transformações estruturais em processos formativos de professores. O estudo indica que a reflexão sobre o processo de inserção das TIC no ensino é fundamental para existir motivação por parte dos professores na elaboração de práticas que explorem as potencialidades de tais recursos, em processos de construção de conhecimento.

As pesquisas indicam que os ambientes de aprendizagem devem ser inspirados em problemas concretos, sendo mediados pela intervenção dialógica do professor, onde devem ser propiciadas atividades interativas e colaborativas, que explorem adequadamente os recursos das TIC, como potencializadoras da aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. TIC. Recursos tecnológicos.

ABSTRACT: This work presents a theoretical study about teacher training processes and use of Information and Communication Technologies (ICT) in order to identify challenges and opportunities in current educational contexts. It was found that changes that have occurred in society, on the use of technological innovations in everyday life imply structural changes in educational processes for teachers. The study also points out that reflection on the process of integration of ICT in education is essential for there to be motivation of teachers in the development of practices that exploit the potential of these resources in knowledge building processes. The researches indicates that learning environments should be inspired by practical problems, being mediated dialogical intervention of the teacher, which must be enabled interactive and collaborative activities that adequately exploit the resources of ICT as

learning potentiating.

KEYWORDS: Teacher training. ICT. Technological resources.

1 | INTRODUÇÃO

Muitos contextos consideram a racionalidade técnica como o único modo de construção do conhecimento válido, devido ao prestígio das Ciências Empírico – Analíticas no decorrer da história. Isto pode ser muito prejudicial aos objetivos de uma educação democrática e transformadora, sendo inclusive contraproducente para uma sociedade como um todo (WELLS, 2001).

No entanto, as mudanças sociais e culturais têm contribuído com o fracasso do ensino escolar tradicional. Apesar disso, muitos professores ainda assumem como prática docente a aula meramente expositiva, assumindo que apenas a “transmissão de informações” é suficiente para que possa ocorrer a aprendizagem, acreditando que o estudante possa desta forma, construir seus próprios conhecimentos.

Perrenoud (1999, p.1) ressalta:

As sociedades se transformam, fazem-se e desfazem-se. As tecnologias mudam o trabalho, a comunicação, a vida cotidiana e mesmo o pensamento. As desigualdades se deslocam, agravam-se e recriam-se em novos territórios. Os atores estão ligados a múltiplos campos sociais, a modernidade não permite a ninguém se proteger das contradições do mundo. Quais as lições que daí podem ser tiradas para a formação de professores? Certamente, convém reforçar sua preparação para uma prática reflexiva: para a inovação e a cooperação.

Nóvoa (2009b, p. 205) afirma que:

A educação vive um tempo de grandes incertezas e de muitas perplexidades. Sentimos a necessidade de mudar, mas nem sempre conseguimos definir seu curso. Existe um excesso de discursos, redundantes e repetitivos, que se traduz na pobreza das práticas.

O autor também indica que é necessário propiciar a construção da formação de professores, de modo que as práticas devam estar fortemente presentes no processo. Indica que a formação deve estar centrada na aprendizagem do aluno e no estudo de problemas concretos, visando relacionar teoria estudada e prática, além da reflexão e da construção de conhecimento por meio do desenvolvimento de processos investigativos colaborativos. Também salienta a importância de serem trabalhadas dimensões pessoais dos professores, como capacidade de relacionar-se e de comunicação, tão importantes em relações entre professores e alunos. Sugere que, para se identificar um bom professor é necessário reconhecer: “(...) conhecimento, cultura profissional, tato profissional, trabalho em equipe e compromisso social.” (NÓVOA, 2009b, p. 216).

Segundo orientações de documentos brasileiros, a formação continuada deve

promover:

[...] continuamente o desenvolvimento de competências que possibilitam uma atuação pautada não apenas na função docente, mas também na condição de membro de uma equipe responsável pela formulação, implementação e avaliação do projeto educativo da escola e membro de uma categoria profissional (BRASIL, 2002, p.131).

Dessa forma, constata-se a necessidade de promover uma formação continuada que possibilite aos professores reflexões críticas acerca de suas atuações em ambientes educacionais, que vise propiciar o reconhecimento da necessidade de mudança profissional frente aos novos contextos educacionais e que estimule os professores a proporem e atuarem com segurança e competência no desenvolvimento de práticas inovadoras.

Nóvoa (2009a) ao apresentar contextos históricos que definem momentos de transição quanto aos rumos da educação e indica sugestões de como deveria ser a educação do futuro. Ao abordar questões sobre a transição da escola do passado para a escola do futuro, salienta a importância das novas tecnologias por possibilitarem o aprendizado individualizado, em qualquer tempo e a qualquer hora, com professores reais ou individuais. Além disso, afirma que diversos autores defendem que as tecnologias seriam as chaves para a escola do futuro. O autor sugere que as escolas que conhecemos deixarão de existir e passarão a existir centros de aprendizagem e ressalta a importância de refletirmos sobre essa necessidade de mudança nos espaços de aprendizagem.

Além disso, segundo Borba e Penteadó (2003, p. 65):

A escola, sobretudo a sala de aula, não é fonte exclusiva de informações para os alunos. Atualmente as informações podem ser obtidas nos mais variados lugares. Porém, sabemos que informação não é tudo, é preciso um espaço em que elas sejam organizadas e discutidas. A escola pode ser esse tal espaço. Um espaço pensado como se fosse uma “mesa” onde alunos e professores se sentam para compartilhar as diferentes informações e experiências vividas, gerar e disseminar novos conhecimentos. O professor pode vir a perceber que cabe a ele compartilhar com seus alunos a responsabilidade pela organização dessa mesa de modo a constituí-la num ambiente de aprendizagem e geração de novos conhecimentos.

Diante das mudanças referentes aos avanços tecnológicos, que na atualidade são tão significativas ao longo da história e da sociedade, propõe-se neste artigo identificar quais seriam os desafios e possibilidades que se apresentam para a formação de professores na sociedade contemporânea e de que modo as TIC podem contribuir neste processo?

Dentre as diversas referências consultadas, foram escolhidas aquelas que possibilitaram relacionar dificuldades e potencialidades reconhecidas em processos de formação de professores atuais, bem como possibilidades de contribuições do uso de recursos das TIC em contextos educacionais contemporâneos.

Destaca-se que uma versão resumida do presente trabalho foi apresentada, em 2015, no 6º Simpósio Internacional de Educação e Comunicação (KRIPKA; VIALI; LAHM, 2015). Posteriormente, o trabalho foi selecionado para ser ampliado e publicado na Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica (KRIPKA; VIALI; LAHM, 2016). Assim, apresenta-se, nesse capítulo, parte do texto inicial juntamente com as mudanças realizadas no corpo do texto, conforme publicado na revista.

2 | DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Muitos pesquisadores têm se dedicado a responder tais questões e existem diversas teorias de ensino e aprendizagem que buscam superar tais dificuldades.

Wells (2001), opondo-se ao ensino tradicional, apresenta uma proposta alternativa para o ensino, na qual considera ideias de Halliday e Vygotsky, que trabalham com a perspectiva da interação construtivista social, indicando que a construção do conhecimento possui natureza essencialmente construtivista e dialógica. Propõe reflexões sobre a natureza do conhecimento e da forma como se dá seu desenvolvimento. Salaria que o principal objetivo da educação é a compreensão, que se alcança mediante o estímulo, em atividades de conhecer, que devem ser de investigação, colaborativas, interessantes e desafiadoras. Indica que estas são mediadas por artefatos de representação, guiando a ação conjunta na construção do conhecimento. Para romper com o processo tradicional de ensino, que considera o conhecer como uma reestruturação superficial da informação, o autor sugere realizar um trabalho dialógico em sala de aula, começando por perguntas reais, para identificar problemas que gerem interesse genuíno nos estudantes. Acredita que, enquanto não tiver interesse pessoal no conhecimento que se constrói é provável que apenas sejam considerados escritos publicados por outras pessoas, o que exclui a necessidade de realizar esforço construtivo da parte do aluno.

Na proposta de Wells (2001), o fato das atividades de construção de conhecimentos, propostas pelo professor serem mediadas por artefatos de representação remete ao aspecto mediador das TIC ressaltados por Lèvy(1993), na interação do indivíduo com o meio e na construção do conhecimento. Nesse o formador deve ser animador da inteligência coletiva, estimulando a troca de saberes, a mediação relacional e simbólica, sendo o condutor dos percursos da aprendizagem, o que indica uma possibilidade e um desafio.

Wells (2001) também relata que uma das principais afirmações de Halliday e Vygotsky em relação à Teoria da Aprendizagem baseada na linguagem é que, na construção do conhecimento, a linguagem oferece um meio essencial para a aprendizagem.

Pretto (1996) ao defender a inserção das TIC na prática pedagógica como fundamento que possibilita aprendizagem indica a necessidade da inclusão da

linguagem digital ao lado da oral e da escrita, que se também constitui uma possibilidade e outro desafio na formação de professores.

Kensky (2007) indica que na formação e professores é necessário o contato direto com as tecnologias e seus diferentes usos para o ensino, não apenas do ponto de vista teórico ou técnico, mas de forma que possibilite explorar o potencial pedagógico das propostas, para que o docente seja capaz de inserir novos recursos tecnológicos em sua prática. A formação deve possibilitar o contato com novas formas de ensinar e de aprender, acompanhando as constantes transformações da sociedade em que vivemos.

O mapeamento apresentado por Barreto et al. (2006), sobre as TIC na formação de professores, buscou verificar o movimento de aproximação entre Educação e Tecnologias e identificar a frequência de elementos e relações nos documentos pesquisados. O estudo indica que pesquisas desenvolvidas em teses e dissertações visando o uso de recursos das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no Ensino tiveram um aumento significativo entre os anos de 1996 a 2002. Também indica que, os contextos de aplicação são de Ensino à Distância (EAD) e presencial, com modalidades de ensino presencial, virtual e à distância. Informam que tecnologia mais presente, e ascendente, seria o uso de informática, estando em segundo lugar o uso de programas de TV ou de vídeos, seguidos de TIC, de modo geral.

Os autores também identificaram que o caráter interativo das novas tecnologias seria um dos fatores responsáveis por mudanças estruturais ocorridas nas formações de professores.

Nos trabalhos analisados também verificaram que os *ambientes de aprendizagem* se referem à: laboratório de informática, laboratório de EAD, espaço virtual, ambiente *web*, comunidade virtual, ciberespaço. Indicam que essa última expressão que sustenta a proposição de outros espaços de aprendizagem, na ruptura com o conceito físico e na constituição fora dos limites da sala de aula e da escola.

Segundo os autores, o mapeamento possibilitou identificar duas tendências, uma associada às modalidades de ensino, com ênfase na abordagem da formação de professores por meio da EAD e outra associada aos contextos de aplicação das TIC, em propostas da virtualização do ensino.

Ao analisar se existiam relações entre pesquisas relativas ao ensino presencial e às relativas ao ensino virtual ou em processo de virtualização, identificaram que em ambos os casos os pesquisadores afirmam existir um distanciamento entre escola e práticas sociais, indicando a necessidade de busca por aproximação. As pesquisas relativas ao ensino presencial propõem a incorporação das TIC em práticas pedagógicas, visando mudanças significativas, como processo de redimensionamento do ensino, não apenas contando com novas ferramentas ou instrumentos para a realização de sequências de ensino-aprendizagem. Já as pesquisas que defendem o ensino virtual discordam afirmando que estas mudanças encontrariam obstáculos no sistema regular. Os autores também identificaram que ambos os tipos de pesquisas

abordam questões relativas à presença das resistências de professores no uso de TIC. Porém citam divergências. No caso de pesquisas relacionadas ao ensino presencial, os autores afirmam que as resistências se devem ao fato do uso das TIC serem impostas como soluções verticais ao problema do ensino e aprendizagem. Já no caso de pesquisas relativas ao ensino virtual, os autores afirmam que as TIC não podem produzir mudanças significativas na educação regular ante a orientação “instrucionista”, ao serem incorporadas apenas como ferramentas para o ensino. No ensino presencial, os autores identificaram uma tendência a propostas de redimensionamento do ensino em instituições educativas regulares, com investimento na interação professor-aluno, visando o fortalecimento do binômio: ensino e aprendizagem. Quanto às propostas de virtualização do ensino as pesquisas apontam para um deslocamento da dimensão presencial para a virtual; onde se propõe uma nova relação educativa na comunidade virtual, estabelecida de “modo espontâneo”, rompendo com a assimetria presente na escola, privilegiando apenas o segundo elemento do binômio ensino-aprendizagem, pensado como “autoaprendizagem”.

Também identificaram que, quanto à incorporação das TIC no ensino, as pesquisas apontam para a produção de alternativas cada vez mais plurais e sofisticadas para múltiplos fins.

Nas teses e dissertações que propõem a virtualização do ensino, identificaram que os pesquisadores reivindicam outra “distância” da escola, ou seja, a dos padrões assimétricos de interação, afirmando que não se trata apenas uma questão de lugar e de meios, mas de outro fim. Sustentam outra concepção de educação, centrada na autoaprendizagem, com possibilidade de novos dispositivos pedagógicos, por meio da criação de redes comunicacionais de colaboração e cooperação, como forma de viabilizar novas práticas, remetendo a uma espécie de negação do ensino, em atitude coerente com a proposta globalmente considerada. Fundamentam-se em paradigma educacional emergente, no qual a tecnologia informática é concebida como propiciadora de novos regimes cognitivos, apontando para múltiplas possibilidades de aprendizagem, baseadas em movimentos espontâneos que parecem não caber no ensino, ante a intencionalidade da ação.

No mapeamento realizado, também identificaram que o Ensino à distância tende a ser mais formalizado, destituído de caráter espontaneísta associado a programas de estudo a serem cumpridos com disciplina, perseverança e atributos afins. No entanto, verificaram que esses limites se tornam mais tênues por conta da crescente sofisticação tecnológica e da sua configuração discursiva.

Além disso, na literatura, também existem diversas pesquisas mais específicas, direcionadas à formação de professores que visam identificar necessidades de professores relacionadas a esses processos.

Martini e Bueno (2014) apresentam resultados de uma investigação realizada sobre desafios do uso de tecnologias na formação inicial de professores de matemática nas modalidades presencial e a distância. Os autores concluíram que na modalidade

presencial os recursos das TIC são mais usados para realização de exercícios extraclasse e que na modalidade a distância, não prioriza a melhoria da qualidade do ensino, mas visa a comunicação e interação. Indicam que o uso das tecnologias somente será apropriado ao ambiente educacional caso seja incorporada de modo responsável, com intencionalidade crítica, de modo que propicie a participação de todos envolvidos. Salientam a importância do professor no processo de aprendizagem, que precisa rever suas práticas de modo a contribuir com os processos educativos. Também afirmam que consideram que as vivências com uso de tecnologias ao longo de processos de formações iniciais podem favorecer aos futuros professores na exploração desses recursos em suas práticas, as quais devem ser constantemente revistas e transformadas para se readequarem às inovações tecnológicas frequentes. Salientam que concordam com Perrenoud (2000) ao afirmar que formar professores para uso de tecnologias não se trata apenas de transmitir conceitos, técnicas ou de propiciar domínio de uso de diferentes ferramentas tecnológicas, mas que se trata de um processo complexo, que necessita de desenvolvimento de senso crítico, de formação de julgamento e de elaboração de novas estratégias de comunicação.

Algumas pesquisas indicam que o tópico: “exploração e uso adequado de tecnologias em modalidades presenciais ou não”, aparecem como sugestões de professores como um tópico importante a ser contemplado em processos formativos, considerando as mudanças ocorridas na sociedade e na educação, devido à rápida evolução tecnológica que permeia e ultrapassa os muros da sala de aula e da escola.

Como exemplo, Souza e Ducatti-Silva (2012), ao apresentarem resultados de uma investigação direcionada à formação continuada de professores de matemática do ensino fundamental, na qual os professores eram estimulados para propor inovações em suas práticas por meio da participação ativa em projetos, ressaltam que os professores ao desenvolverem seus projetos para ensino e aprendizagem, indicam que “o uso de tecnologias como uma ferramenta educacional” se constitui numa necessidade atual na busca por práticas inovadoras, afirmando que isso se deve ao contexto dinâmico de transformação da sociedade contemporânea.

Também pode ser citado o trabalho de Oliveira (2011) apresenta uma pesquisa exploratória sobre formação continuada de professores de matemática, que visou identificar qual seria o “conjunto de saberes docentes que podem tornar os professores bem-sucedidos e realizados nas tarefas que desenvolvem e predispostos à busca da formação contínua”. Ao analisar os resultados identificou a importância do tema: “uso de TIC no ensino”, identificado e destacado pelos professores que estavam participando dos processos de formação. Também verificou que os professores reconhecem a existência de políticas que preveem a formação de professores, mas que entendem que muitas não geram resultados esperados, pois não consideram o contexto social e psicológico dos professores e também por serem muito rápidas e de qualidade inferior ao que se julga necessário. Também indicam a necessidade do professor em adquirir uma sólida cultura geral, além de habilidades e de competências para articular suas

aulas com as mídias e multimídias existentes.

A autora indica que a pesquisa possibilitou inferir três afirmativas: 1) *é necessário formar professores que tenham em seu perfil o apreço pela inovação, ou seja, utilização das TIC e a própria rapidez com que elas evoluem, o que demanda do professor bastante adaptabilidade à busca do novo e à quebra das rotinas seculares; 2) para educar verdadeiramente os alunos e não apenas informatizá-los, o professor precisa aprender a conjugar o moderno e o tradicional, ou seja, é necessário que a formação docente não prepare os professores para uma desenfreada adesão às TIC, esquecendo que educar é um processo bastante mais amplo e complexo e 3) é necessário preparar o professor, ao mesmo tempo, para o uso das TIC, para as ações de mediação e para a interação ativa com os alunos.* Como se trata da incorporação e da apropriação do uso das TIC há algumas especificidades que devem ser contempladas nas iniciativas de formação continuada.

Segundo Oliveira (2011), para o professor integrar as TIC à sua prática significa incorporá-las em sua abordagem pedagógica: *como conteúdo escolar* integrante das várias disciplinas do currículo e como competências e atitudes profissionais; como *meios tecnológicos de comunicação* para Ensinar a pensar e Ensinar a aprender a aprender. Essa integração implica em *efeitos didáticos* como: desenvolvimento de pensamento autônomo; estratégias cognitivas; autonomia para organizar e dirigir seu próprio processo de aprendizagem e facilidade de análise e resolução de problemas etc. Assim, a autora afirma que o processo de inserção das TIC no ensino não consiste apenas em “alfabetização digital”, mas sim em inovação no processo de ensino.

Kensky (2007) salienta que somente quando as TIC forem compreendidas e incorporadas pedagogicamente nos processos formativos é que contribuirão com alterações significativas no processo educativo.

Já Pretto e Rício (2010) abordam questões relativas à formação continuada de professores, tendo em vista o crescente uso das TIC no ensino e a expansão de cursos oferecidos à distância no Brasil. Salientam a importância das tecnologias digitais em redes, entendidas como “estruturantes de novas práticas comunicacionais, de formação e aprendizagem” ([10], p. 153), bem como indicam a necessidade de constituição de políticas públicas que visem à democratização do acesso a essas tecnologias.

3 | CONCLUSÕES

A análise das pesquisas indica que, devido às mudanças e aos avanços tecnológicos que ocorreram na sociedade contemporânea, existe atualmente a necessidade de se repensar os processos de formação de professores, onde os usos de recursos das TIC estão sendo entendidos como mediadores em atividades de construção do conhecimento. Além disso, essa inclusão, que deve ser adequada

às necessidades da sociedade contemporânea, se constitui num desafio e numa possibilidade de aproximação, entre ambientes escolares e realidades vivenciadas pelos estudantes, as quais estão impregnadas de tecnologias e de rápidos avanços tecnológicos.

A realidade atual é que o ensino tradicional já não consegue atender as necessidades dos estudantes, que pensam, processam e aprendem de maneira completamente diferente da geração que os antecede, devido à inserção das TIC em suas vidas cotidianas, desde a mais tenra infância. Conforme D'Ambrósio (2008, p. 80):

A escola não se justifica pela apresentação de conhecimentos obsoletos e ultrapassados e muitas vezes morto, sobretudo ao se falar em ciência e tecnologia. Será essencial para a escola estimular a aquisição, a organização, a geração e a difusão do conhecimento vivo, integrado nos valores e expectativas da sociedade. Isso será impossível de se atingir sem a ampla utilização de tecnologia na educação. Informática e comunicação dominarão a tecnologia educativa do futuro.

Esse contexto naturalmente remete à necessidade da inserção das TIC em processos. Esse fato, naturalmente, remete à necessidade da inserção das TIC em processos formativos de professores e em suas práticas, de modo a conscientizá-los, despertando seus interesses e motivando-os ao uso dos recursos apropriados de TIC, além de instrumentalizá-los para atuarem com inovações tecnológicas.

Os autores consultados indicam que não se trata apenas de utilização das TIC como ferramentas, mas que existe a necessidade de um redimensionamento no ensino, que implica em inovação de processos formativos e de práticas, de modo a explorar os recursos tecnológicos disponíveis, visando a valorização da autoaprendizagem e da virtualização do ensino.

De acordo com Kampff (2006, p. 11-12):

As tecnologias, [...] ampliam o potencial humano. Todos reconhecem o papel fundamental das instituições escolares no desenvolvimento intelectual, social e afetivo do indivíduo. [...] cabe à escola incorporar em seu trabalho, apoiado na oralidade e na escrita, outras formas de aprender, [...] com uma tecnologia cada vez mais avançada. Mais do que resistir, é preciso desvendá-la e, conscientemente fazer uso dela

Desse modo, é preciso pensar e propor práticas reflexivas em processos formativos, que possibilitem a construção de conhecimentos por meio da interação entre professores e estudantes, em ambientes de aprendizagem colaborativos, valorizando o aprender a aprender. Deste modo, o papel do professor, em processos formativos, deve ser repensado de modo que seja incentivado a ser mediador em atividades de conhecer. Segundo D'Ambrosio (2008, p. 79-80):

Não há dúvida quanto à importância do professor no processo educativo. Fala-se e propõe-se tanto educação a distância quanto outras utilizações de tecnologia

na educação, mas nada substitui o professor. Todos esses serão meios auxiliares para o professor. Mas o professor, incapaz de utilizar desses meios, não terá espaço na educação. O professor que insistir no seu papel de fonte e transmissor de conhecimento está fadado a ser dispensado pelos alunos, pela escola e pela sociedade em geral.

Desse modo, as práticas devem ser elaboradas propondo inicialmente questionamentos próximos às realidades vivenciadas pelos estudantes, o que possibilitará um trabalho dialógico em sala de aula, favorecendo a autonomia e a necessidade de realizar esforço construtivo por parte do aluno, na construção de seu próprio conhecimento.

Assim como as pesquisas apresentadas, acreditamos que, ainda, é necessário o desenvolvimento de políticas públicas que possibilitem o acesso democrático às tecnologias, bem como o desenvolvimento de pesquisas voltadas para o futuro da educação, possibilitando repensar os rumos dos processos formativos dos professores, a fim de que estes desafios possam ser superados, de modo que as TIC sejam parte integrante natural do processo de ensino e de aprendizagem.

Para que esta mudança ocorra, nos ambientes de aprendizagem, será necessário mudar a forma de pensar e de agir em processos formativos. Somente após serem pensadas e implantadas possibilidades adequadas de incorporação do uso de TIC em processos de ensino e de aprendizagem, será possível perceber transformações da realidade escolar em geral. Deve ser fruto de uma mudança efetiva na formação inicial e continuada dos professores, adequada às atuais necessidades da sociedade em que vivemos. Perrenoud (2000, p.128) afirma:

Formar para as novas tecnologias é formar o julgamento, o senso crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de observação e de pesquisa, a imaginação, a capacidade de memorizar e classificar, a leitura e a análise de textos e de imagens, a representação de redes de procedimentos e de estratégias de comunicação.

E talvez seja esse o maior desafio da educação na atualidade: formar professores capazes de explorar os recursos tecnológicos que favoreçam a aprendizagem, de modo a potencializar a formação integral do estudante.

REFERÊNCIAS

BARRETO, R. G.; GUIMARÃES, G. C.; MAGALHÃES, L. K. C. AND LEHER, E. M. T. As tecnologias da informação e da comunicação na formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 31-42, 2006.

BRASIL, **Referências para formação de professores**. Secretaria de Educação Fundamental/MEC. Brasília, 2002. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000511.pdf>. Acesso em 19/03/2016.

D'AMBROSIO, U. **Educação matemática da teoria à prática**. 16.ed. Campinas/SP: Papirus, 2008.

NÓVOA, A. Educación 2021: Para una historia del futuro. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 49, p. 181-199, 2009a.

_____. Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. **Revista de Educación**, n. 350, p. 203-218. 2009b.

KAMPFF, A. J. C. **Tecnologia da informática e comunicação na educação**. Curitiba, IESDE Brasil S.A., 2006.

KENSKY, V. M. **Educação tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2007.

KRIPKA, R. M. L.; VIALI, L.; LAHM, R. A. Formação de Professores e Uso de TIC: Desafios e Possibilidades In: 6º SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO (VI SIMEDUC), 6, 2015, Aracaju/SE/BR. **Anais....** Aracaju/SE/BR: Universidade Tiradentes (UNIT), 2015. p.25 – 28.

KRIPKA, R. M. L.; VIALI, L.; LAHM, R. A. Tecnologias de Informação e Comunicação na Formação de Professores. **Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica**. v.6, p.45 - 57, 2016.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

MARTINI, C. M.; BUENO, J. L. P. O desafio das tecnologias de informação e comunicação na formação inicial dos professores de matemática. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v.16, n.2, p.385-406, 2014.

OLIVEIRA, E. S. G. Indicativos para a formação continuada de professores incentivadora da apropriação das tecnologias. **Múltiplas Leituras**, v. 4, n. 1, p. 99-114. 2011.

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**, n. 12, p. 5-21. set-dez. 1999.

_____. **Dez novas competências para ensinar**. Porto alegre/RS: Artes Médicas Sul, 2000.

PRETTO, N. L. **Uma Escola com/sem futuro**. Campinas: Papirus, 1996.

PRETTO, N. L. AND RICCIO, N. C. R. A formação continuada de professores universitários e as tecnologias digitais. **Educar**, Curitiba, n. 37, p. 153-169, maio/ago. 2010.

SOUZA, W.; DUCATTI-SILVA, K.C. Formação continuada de professores do ensino fundamental: possibilidades de práticas inovadoras no ensino de matemática? In: **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**. Volume I. Secretaria da Educação - Governo do Paraná, 2012.

WELLS, G. **Indagación dialógica: hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación**. Buenos Aires: Paidós, 2001.

A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLARIDADE EM CICLOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O DIREITO À EDUCAÇÃO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Regina Aparecida Correia Trindade

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Rio de Janeiro.

RESUMO: O artigo dispõe-se a refletir sobre a formação do estudante de EJA, do ensino fundamental, tendo como foco a organização da escolaridade em ciclos para esta modalidade, considerando a necessária superação dos pressupostos excludentes da educação tradicional, a flexibilização dos tempos e espaços escolares e a participação dos sujeitos envolvidos no planejamento deste processo, bem como a problematização da construção da proposta curricular e avaliativa nesta perspectiva. Busca-se dialogar com alguns pressupostos que amparam a o viés curricular para esta modalidade, onde se busca superar a visão de suplência; trazer o tema trabalho como um princípio educativo; compreender a relação entre um currículo intercultural e a perspectiva de uma educação ao longo da vida. Busca-se refletir sobre a necessidade de romper com os parâmetros do ensino tradicional para esta modalidade, compreendendo a mesma dentro de sua diversidade, pluralidade. Conclui-se pela defesa da necessária participação dos estudantes da EJA neste processo de organização da escolaridade em ciclos; e pela defesa de uma construção efetiva de

organização escolar que seja instrumento para uma formação plena, dentro da perspectiva de educação emancipatória.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos (EJA); Ciclos; Políticas Públicas.

ABSTRACT: The article aims to reflect on the formation of the EJA student, from elementary school, focusing on the organization of schooling in cycles for this modality, considering the necessary overcoming of the exclusionary presuppositions of traditional education, the flexibilization of the times and school spaces and the participation of the subjects involved in the planning of this process, as well as the problematization of the construction of the curricular proposal and evaluation in this perspective. It is sought to dialogue with some assumptions that support the curricular for this modality, where it is sought to surpass the vision of substitution; bring the theme work as an educational principle; understand the relationship between an intercultural curriculum and the perspective of lifelong education. It seeks to reflect on the need to break with the parameters of traditional teaching for this modality, understanding the same within its diversity, plurality. It concludes by defending the necessary participation of EJA students in this process of organizing schooling in cycles; and for the defense of an effective construction of

school organization that is instrument for a full formation, within the perspective of emancipatory education.

KEYWORDS: Young and Adult Education (EJA); Cycles; Public politics.

1 | INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, enquanto política pública sistematizada para educação escolar é fruto da presença e permanência de uma desigualdade social, e conseqüentemente da negação da educação enquanto direito para todos. Historicamente temos, no bojo da educação para jovens e adultos, propostas que visavam atender diferentes perspectivas de educação: ora as que buscavam atendimento para uma grande maioria populacional, se baseando em ações aligeiradas para certificação e distanciadas das realidades cotidianas dos estudantes; ora as visavam uma interlocução com interesses políticos, pois o analfabetismo era considerado um impeditivo para o voto; e ora as que eram relacionadas aos interesses do capital, uma vez que se exigia o domínio de conhecimentos, mesmo que mínimos e/ou básicos, para a inserção desses sujeitos no mercado de trabalho, amparados em uma lógica de desenvolvimento social. Neste sentido, Pierro e Haddad (2015) afirmam que:

No Brasil, o reconhecimento do direito dos jovens e adultos à educação foi consequência do processo de democratização na transição dos anos 1980 e 1990, após 20 anos de ditadura militar, que produziu em 1988 uma Constituição avançada na garantia dos direitos sociais. Como em outras partes do mundo, a realização desses direitos foi limitada pelas políticas de ajuste macroeconômico e redefinição do papel do Estado. (p. 198-199)

Falar de direitos na sociedade brasileira é ter clareza de uma realidade estrutural bem diferente do que prevê as legislações vigentes, entre elas podemos citar a Constituição Federal desde 1988, que defende que:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

(...)

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;

Portanto a questão da igualdade de acesso e permanência na escola, e a garantia de uma educação obrigatória, gratuita e de qualidade para todos, incluindo os que não tiveram acesso na idade própria, dá o amparo legal para uma perspectiva equânime de educação para todos, mas na realidade, a modalidade da EJA, mais

especificamente a que tratamos aqui, a do Ensino Fundamental, em geral sofre com recursos insuficientes se comparados com outras modalidades do ensino regular, sofre com uma visão estereotipada do estudante de EJA, seja ele(a) trabalhador(a), idoso(a) ou mesmo um(a) estudante que migrou do ensino fundamental aos 15 anos, sofre com uma prática escolar mais aligeirada, sofre com a oferta de poucas escolas, com perfil de profissionais sem formação especializada em EJA, e sofre ainda com uma perspectiva de um atendimento escolar que visa compensar atrasos, que vê o estudante como um sujeito de ausências de conhecimentos, de saberes, limitando o mesmo em procedimentos tradicionais em dicotomização entre a questão do analfabetismo x alfabetização.

Muitas outras seriam as características que poderíamos denunciar e que compõem a realidade dos estudantes de EJA, sobretudo em um cenário político atual de muitos retrocessos, de um crescimento conservador retrógrado que tem trazido atraso para vários setores sociais, e a Educação, como um setor capaz de proporcionar consciências e mudanças se torna por excelência um alvo, sofrendo vários ataques.

Desta forma, a experiência trazida aqui busca elucidar reflexões que representem alternativas para o ensino seriado, tradicional na perspectiva da organização escolar em ciclos, e dialogue com a construção de uma realidade educativa acolhedora, humanizada, formativa, respeitosa, resiliente e emancipadora.

2 | A PERSPECTIVA DE UMA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR EM CICLOS NA E PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:

Os ciclos compreendem períodos de escolarização que ultrapassam as séries anuais, organizados em blocos cuja duração varia, podendo atingir até a totalidade de anos prevista para um determinado nível de ensino. Eles representam uma tentativa de superar a excessiva fragmentação do currículo que decorre do regime seriado durante o processo de escolarização. (BARRETO; MITRULIS 2003, p. 70).

A estrutura escolar organizada em ciclos, prevista no art.23 da LDBN 9.394/1996, representa uma forma de organização da escolaridade que está pautada na construção de princípios outros, mais progressistas, e com uma visão de escola mais inclusiva e emancipatória, por meio de um novo olhar sobre a perspectiva educacional que pretende romper com a escola tradicional que traz pressupostos rígidos e desiguais, duais e contraditórios. Contudo, faz-se necessário pontuar que a organização escolar em ciclos não deve ser compreendida aqui como uma panaceia, capaz de solucionar todos os problemas da educação brasileira, problemas estes que, sem dúvida, ultrapassam os muros da escola e são muito mais complexos e estruturais, no entanto, cumpre aqui apresentarmos a defesa da concepção da escola organizada em ciclos como necessária e mais justa que a seriada por uma série de pressupostos, que buscarão reorganizar o ensino em uma relação mais horizontalizada, participativa, inclusiva e

também transitória, pois pode representar o amadurecimento e a experiência para uma nova forma de pensar a organização da educação nos espaços escolares.

Para Freitas (2003) a lógica do sistema seriado no ensino tradicional é constituída a partir de “um determinado tipo de organização sociopolítica que historicamente construiu a ‘forma de escola’ com função social excludente e de dominação. Os ciclos desejam contrariar esta lógica.” (p.55)

A instituição escolar é uma construção histórica e está relacionada intimamente com as disputas de poder em torno da formação de um determinado perfil de sujeito para uma determinada sociedade. Quando pensamos em uma sociedade dual e dicotomizada influenciada por interesses hegemônicos que estão associados com o *status quo* que se pretende manter, fica evidente a necessidade de existir escolas diferenciadas para atender os projetos de gerenciamento e manutenção desta sociedade capitalista. Neste cenário, podemos pressupor que a Educação de Jovens e Adultos em uma proposta de educação pública, gratuita não estará incluída em uma perspectiva de educação plena, por não estar dentro dos projetos da hegemonia dominante, exceto quanto lhe convier.

Quando temos clareza desta dicotomia estrutural da educação brasileira, desde seus primórdios, temos a impressão de perceber poucas mudanças significativas na forma como a educação está organizada, isto é, a forma tradicional de ensinar e também aprender. Entretanto, precisamos compreender a instituição escolar em sua historicidade, percebê-la como uma invenção histórica e como toda criação a mesma está sujeita a mudanças, as quais estão representadas em diferentes contextos e épocas da trajetória educacional brasileira, sobretudo na perspectiva de educação crítica, em uma postura de questionamento e defesa pela transformação deste *status quo* tradicional excludente que se perpetua na cultura escolar manifestada integral ou parcialmente em diversas faces do universo educativo.

Na atualidade, poucas propostas têm emergido com força de lei para o ensino fundamental trazendo uma nova reorganização escolar para a EJA, no sentido de alterar significativamente a forma como a instituição escolar tem atuado nesta modalidade. A percepção da ausência de tais propostas não traz aqui a prévia conclusão de está tudo bem com o ensino nesta modalidade do jeito que está não precisando existir alterações no cenário, ou mesmo de que não tem emergido nos chãos escolares em EJA espaços de resistência, de movimentos, de lutas, de confrontos, de críticas sob perspectivas educacionais diferenciadas.

A organização escolar em ciclos traz uma alternativa prevista em lei que permite a construção de outras bases para uma educação mais progressista nos âmbitos administrativos e pedagógicos. Contudo, a implementação ocorrida em grande parte dos diferentes sistemas de ensino nos estados brasileiros se deu com maior ênfase para o primeiro segmento do ensino fundamental regular e, em muitos desses processos, a EJA esteve fora dessa implementação/discussão/política pública.

Alguns estereótipos de perfis de estudantes e da EJA ainda se fazem presentes,

mesmo na atualidade, não somente nos espaços escolares como para além dele. A visão da EJA como um ensino supletivo, representado sobretudo por alunos trabalhadores, ainda é praticado e difundido em alguns cenários e esta visão não contribui para a construção de uma percepção crítica da realidade com base nos desafios e realidades que a modalidade enfrenta.

A perspectiva da suplência está associada à percepção de déficit, de entender a EJA como espaço de compensação, de ausências e faltas, de uma necessidade de aumentar o nível de escolaridade atrelado às exigências e demandas do mercado de trabalho, respaldada pela lei 5.692/1971. Atualmente esta percepção além de criticada tem sido desconstruída, pois há uma alteração considerável no cenário do perfil dos estudantes que compõem a EJA e também uma mudança na perspectiva da oferta e existência da EJA “ao longo da vida” (HADDAD, 2009; DINIZ, 2011) nos espaços educativos.

Este tipo de perspectiva de educação pela falta, desconsiderando as experiências que o sujeito traz, dialoga com a definição de educação bancária, definida e criticada por Paulo Freire (2005). Para o autor, esse tipo de perspectiva compreende o educando como ser passivo sem conhecimentos prévios, que deve apenas receber os conteúdos transmitidos pelo professor. Freire (2005) defende ainda que essa é uma educação distorcida que não busca mudanças, pois dessa forma se mantém o *status quo* presente na sociedade atual: “esta visão bancária anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade, e não sua criticidade que satisfaz aos interesses dos opressores.” (p. 34).

Pois bem, pensar em uma escola em ciclos significa, do meu ponto de vista, pensar em uma escola diferente da que hoje conhecemos. Uma escola possível. Defendo a tese de que, provavelmente a escola em ciclos é hoje uma escola necessária e transitória para uma escola que estamos construindo, que seja mais coerente com nossas questões contemporâneas. Uma escola que precisa reformar, ressignificar seus tempos, espaços, sua gestão, sua concepção de conhecimento escolar, sua concepção de ensino aprendizagem, incluindo aí, a avaliação escolar. (FERNANDES, 2007, p.95)

A organização escolar em ciclos configura-se como: ciclos de alfabetização; ciclos de aprendizagem; e os ciclos de formação (FETZNER, 2007). Aqui, ao pensarmos na construção de uma organização escolar em ciclos estamos considerando esta organização em ciclos de formação, por este ser compreendido em toda a totalidade dos anos escolares compreendendo todo o ensino fundamental. Desta forma, não haveria separações ou uma organização mista entre ciclos e séries, e sim somente ciclos.

Entendemos e defendemos esta organização escolar em ciclos de formação para a EJA por considerarmos que, por ser um caminho possível e inclusivo para promover a discussão, no bojo do cenário da EJA, das questões relacionadas a identidade desta própria modalidade, seu perfil, a superação dos altos índices de evasão, a discussão

dos interesses coletivos e a construção de um conhecimento significativamente dialógico com seus sujeitos.

3 | QUESTÕES CURRICULARES E AVALIATIVAS: ENTRELAÇANDO SENTIDOS

Por meio de um estudo curricular se faz possível perceber qual tipo sujeito e, portanto, de sociedade se pretende formar. Obviamente, por esta razão, o currículo passa a ser um instrumento de disputa, conflitos, de identidade (SILVA, 2009), de fetiche (id, 2006).

Quando nos debruçamos sobre as pesquisas levantadas nos últimos anos no portal da SciELO (Scientific Electronic Library Online) e ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) percebemos a existência de alguns indicadores de relevância e recorrência para o campo de pesquisas relacionadas à EJA que, por meio de uma visão crítica à ideia de suplência, apresentam; 1) proposta de educação tendo centralidade no tema trabalho e sua crítica e/ou a defesa por uma perspectiva de trabalho como princípio educativo (RUMMERT; ALVES, 2010; CIAVATTA; RUMMERT, 2010; VENTURA, 2011; RUMMERT; ALGEBAILLE; VENTURA, 2013); 2) defesa de um currículo intercultural na formação dos alunos da EJA (CARVALHO, 2012); e 3) aprendizagem ao longo da vida (HADDAD, 2009; DINIZ, 2011).

A defesa da construção de um currículo relevante e significativo para esta modalidade do ensino fundamental, em geral, se fundamenta na compreensão da importância deste instrumento em um universo diverso e plural, que é uma das peculiaridades mais marcantes e presentes na EJA.

Este universo plural, aglutinado em geral por uma diversidade na composição dos perfis dos estudantes, no gênero, nos interesses e finalidades que o retorno ao estudo representa, nas faixas etárias, nas experiências e vivências sociais para além dos muros das escolas, na interrupção ou não dos processos escolares, na visão que trazem da escola e do papel dos professores neste processo, representa, entre tantos outros aspectos, um desafio aos sujeitos educadores envolvidos neste processo, pedagógica e administrativamente, no sentido de exigir uma formação que seja capaz de dar condições aos educadores de discutir os aspectos formativos e pedagógicos para esta EJA.

Para além de uma visão romantizada sobre as vivências e experiências trazidas pelos estudantes, é preciso problematizar em uma relação mais global e coletiva, onde a análise possa partir de uma conscientização do sistema de organização societária com centralidade para o capital que produz desigualdades e a exploração da mão de obra e alienação da força de trabalho.

Nesta direção, as produções encontradas no campo (RUMMERT; ALVES, 2010; CIAVATTA; RUMMERT, 2010; VENTURA, 2011; RUMMERT; ALGEBAILLE; VENTURA, 2013), que discutem pesquisas na centralidade do tema sobre o trabalho, seja uma

crítica ao trabalho como alienante e explorado, ou como uma defesa pelo viés do trabalho como princípio educativo, consideram necessária a contextualização dos pressupostos curriculares destes estudantes, das experiências trazidas por estes sujeitos na compreensão das circunstâncias históricas das quais estão inseridos, e ainda, considerando a necessária participação desses sujeitos neste processo.

A perspectiva curricular dentro deste viés precisa considerar o processo histórico de seus sujeitos, estudantes e educadores, a configuração de uma totalidade onde, aspectos macros e micros dialoguem dando sentido a uma percepção histórica, buscando superar o distanciamento entre o conhecimento hegemônico e intelectual do conhecimento manual, por muitas vezes, fragmentado.

Em Freire (2005) a educação é compreendida como um ato político, devendo ser problematizada no bojo de suas relações históricas, revelando os processos contraditórios da sociedade, os processos de opressão e a percepção de situações desafiadoras. Nesta direção, a educação deve representar uma construção coletiva, refletindo questões sobre a materialidade deste sujeito, revelando assim, sua percepção de tomada de consciência em uma dimensão de espaço-tempo por meio de um processo dialógico.

A concepção de trabalho a partir de uma perspectiva ontológica para a EJA, como um princípio educativo, busca superar a visão do trabalho como uma prática alienante e explorada, fragmentada e dual, e traz para o bojo da construção curricular, a defesa do trabalho como ação de transformação da natureza, onde o homem transforma a si próprio e ao seu entorno por meio de sua intencionalidade. Desta forma, as relações estabelecidas na sociedade atual são produtos dos tensionamentos históricos para a construção/existência/manutenção de uma sociedade capitalista.

Outra possibilidade de construção curricular é a intercultural, que também realiza uma crítica à sociedade capitalista. Nesta abordagem, o currículo é entendido como um espaço de produção de subjetividades, onde o discurso curricular está baseado em uma produção de poder que envolve procedimentos de “controle, seleção, organização e redistribuição.” (CARVALHO, 2012, p. 49).

A construção do discurso na interculturalidade se dá por meio de produções de subjetividades coletivas e/ou multiculturais, multidimensionais, de classe, etnias, gêneros, problematizando as experiências homogeneizantes oriundos dos currículos monoculturais. Tem caráter fluido, híbrido, dinâmico, e é imbricado pelas relações de poder que as (re) constroem.

Carvalho (2012) traz o debate sobre a interculturalidade na EJA onde considera que:

[...] a EJA é entendida como processo de desenvolvimento cultural, ou seja, um processo educativo que se dá em uma relação cultural. Nessa educação, os sujeitos são sujeitos de interpretação; os objetos de saber são os discursos orais e escritos, os materiais culturais em geral. Entende-se que a EJA, no plano epistemológico, requer movimentos investigativos sobre os processos de construção de saberes;

no plano pedagógico, requer necessidades metodológicas singulares: sujeitos sociais e culturais discentes e docentes convidados ao diálogo cultural, incitados, interpelados pelos diferentes saberes, saberes produzidos e conhecidos nas diferentes práticas sociais e culturais. A EJA, portanto, requer uma educação que se aproxime ao debate sobre a interculturalidade. (p. 2).

A construção curricular por meio da interculturalidade permite perceber o sujeito estudante da EJA, dentro de uma diversidade latente, pulsante, e dar a este currículo um caráter fluído, dinâmico, evidenciando a formação das subjetividades de seus sujeitos, seus processos identitários em um entendimento onde as disputas e tensões não são vistas como um problema para o encaminhamento das questões, afinal, é na diversidade e não na homogeneidade que o currículo intercultural se forma.

Ao trabalhar nesta perspectiva curricular, questões relacionadas à formação e/ou construção de identidades e pertencimentos podem surgir entre seus sujeitos, favorecendo discussões acerca das experiências vivenciadas, de como este estudante vê a si próprio no processo educativo, de como vê o processo educativo e formativo, e de como vê a escola em sua função social e ideológica, e de como vê a escola imbricada em questões sociais mais complexas e ampliada. Este entendimento se faz fundamental em uma escola organizada em ciclos, uma vez que o que se pretende com esta organização é romper com a lógica tradicional, e com isso, superar a visão tradicional da escola que é boa porque reprova; da escola onde o aluno não pode se posicionar; da escola que o professor é o centro do processo; da escola que passa muitas tarefas para casa; da escola que reprova por nota; entre tantas outras características que compõem o imaginário desde estudante, que muitas vezes precisou se afastar deste ambiente e, ao retornar, traz consigo o imaginário da experiência escolar vivenciada como um padrão.

Outra perspectiva que tem influenciado os espaços escolares da EJA é a questão em torno da aprendizagem ao longo da vida. De acordo com Diniz (2011)

O conceito de aprendizagem ao longo da vida vem ganhando ênfase e se constituindo como princípio reitor das políticas educativas notadamente a partir da década dos 1990. As exigências de aprendizagem permanente se situam no contexto de globalização e de mudanças no mundo do trabalho, o que parece entrincheirar o sujeito adulto e lhe exigir processos de vinculação e/ou revinculação ao educativo-formativo nesta etapa da vida. (p1)

Esta concepção trabalha, sobretudo com um entendimento mais amplo dos processos educativos para a EJA que ultrapassam os limites dos muros escolares. A aprendizagem ao longo da vida é um processo mais amplo, que está relacionado com a continuidade na formação e aprendizagem ao longo da vida, e contraria a imagem de que a EJA deve existir apenas como uma possibilidade de erradicação do analfabetismo, e que tão logo não existam mais alunos nesta condição, a EJA perde a razão de ser.

As questões curriculares, dentro de uma perspectiva de organização escolar em

ciclos, estão intimamente relacionadas com outro aspecto central, que é o processo avaliativo.

Fernandes (2009) considera que os ciclos estão associados a “políticas de não retenção” e estão fundamentados em uma concepção política que se torna conflitante com a cultura seriada, de reprovação, e no véis da escolaridade em ciclos, o tempo e o espaço se constitui a partir de uma nova dimensão. Dialoga ainda com as teorias de desenvolvimento e aprendizagem, com a dimensão interdisciplinar e transdisciplinar dos diferentes campos de saberes, com uma flexibilização do tempo e do espaço dando ênfase no percurso, na construção do conhecimento, dos procedimentos mediados, na trajetória escolar do sujeito, nos seus interesses, faixa etária, na participação no processo.

Os processos avaliativos, antes classificatórios, descontinuados, excludentes, seletivos, fragmentados, instrumentos de controle e poder, em uma perspectiva de organização escolar em ciclos, aqui pensados para a EJA, precisam ser redimensionados para novas bases teóricas e metodológicas onde devem ser construídos como um instrumento processual, continuado, significativo em sua construção para todos os sujeitos envolvidos, educadores e estudantes, incentivando o protagonismo estudantil.

Nesse sentido a avaliação, deve ser entendida e praticada como um processo de sondagem, acompanhamento, intervenção, mediação do professor com seus alunos, do professor com seus pares e consigo mesmo, dos alunos para com seus pares, e deles para consigo mesmo. A avaliação passa a ser partilhada por seus sujeitos, ser questionada, revisitada e até (re) avaliada.

Em geral, as justificativas que sustentam a mudança de um sistema de ensino tradicional para o de ciclos se amparam em propostas de cunho político, social, históricos e pedagógicos, onde se visa superar a escola tradicional e seus pressupostos excludentes. Para que tal mudança ocorra, é necessário ressignificar as noções de tempos e espaços escolares antes compartimentalizados, padronizados. Tais noções precisam ser reconfiguradas dentro de uma visão mais interdisciplinar sobre o desenvolvimento humano, sobretudo dialogando interdisciplinarmente com outros campos do saber tais como a psicologia, a história, a antropologia, entre outros.

Sobre o debate do processo avaliativo em âmbito escolar, Vasconcelos (2012) traz um elemento subjetivo onde afirma que:

Outra questão que nos intriga: nos debates de comunicação, e até mesmo nos embates acadêmicos, normalmente não se questiona a reprovação em si. Coloca-se em questão a sua eficácia, mas não se questiona seu valor, seu significado. Pensando em outros campos da prática social, aceitaríamos soluções ultrapassadas? Por exemplo, usar 100 disquetes ao invés de um *pen drive*? (...) Ainda que resolvam o problema, não aceitamos mais, uma vez que o conhecimento, a ciência, a tecnologia avançou. Ora, por que na escola continuamos aceitando a reprovação, ainda que sequer se tenha comprovação que funcione?(p.93-94)

Para Vasconcelos (2012) não se trata de culpar individualmente o professor

por essa resistência à mudança e sim de compreendê-la como “uma produção histórico-cultural da subjetividade dos agentes da educação, do professor ao aluno, dos dirigentes aos pais” (p.94). E esta produção, que se reflete em uma negação à mudança, em uma manutenção do *status quo* da comunidade escolar, sobretudo a pública, em suas bases materiais e subjetivas “é coerente com a sociedade alienante, seletiva, excludente que temos.” (p.95).

Vale destacar aqui a necessidade de promover nos espaços educativos, momentos de formação e planejamento das ações pedagógicas, de gestão e administrativas por todos os envolvidos e isso significa a inclusão do aluno de EJA, para que o mesmo possa compreender e participar dos processos de agrupamento dos estudantes em turmas, do reagrupamento, das discussões acerca dos processos avaliativos, das bases curriculares, e ainda da discussão sobre a percepção que este estudante tem da diversidade que a compõe.

A prática dos agrupamentos e reagrupamentos dos estudantes em turmas dentro de uma perspectiva dos ciclos de formação permite uma maior circulação, flexibilidade, fluidez, dinamismo e possibilita que as turmas sejam (re)configuradas, não apenas pelo conhecimento que o aluno “não possui”, mas pelos interesses que lhe são comuns, pelo grupo geracional, pelos temas e relações interdisciplinares entre as chamadas disciplinas escolares, enfim, permite a possibilidade do aluno transitar pelos diferentes grupos/turmas constituintes do segmento escolar, permite criar uma relação significativa com os processos de mediação curriculares e avaliativos deste sujeito.

4 | DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO EM CICLOS PARA EJA NA ATUALIDADE

O cenário atual, sobretudo sob o viés político tem revelado grandes tensionamentos que estão trazendo à tona direitos anteriormente adquiridos, entre eles, podemos citar a Emenda Constitucional PEC 95/2016 que congela os gastos em educação por 20 anos. O cenário atual, de ataque às instituições públicas e seus servidores, tem se acirrado nestes anos mais recentes, amparados em uma construção ideológica que vem se ampliando no senso comum de profunda desvalorização do que é público. Direitos adquiridos anteriormente com muito suor e sangue de gerações anteriores as nossas, tem sido revogados, em um profundo retrocesso e ataque à cidadania e a democracia, visto que não há cidadania fora da democracia.

Diante deste cenário, cumpre-se mais uma vez questionar: qual o sentido da escola de “qualidade democrática” (VASCONCELOS, 2012, p.93)? Em que sentido esta escola pode contribuir com a formação dos estudantes de EJA, compreendidos em suas singularidades? E, ainda, quais desafios podem ser percebidos no cenário atual que tem caminhado na contramão da construção do ensino de qualidade democrático

(op. cit.).

A EJA, muitas vezes vista de forma pejorativa, se comparada com a modalidade do ensino fundamental regular, sofreu com o rótulo do estudante trabalhador, analfabeto, que “não” possuía conhecimento, de um sujeito que fracassou na escola e para isso lhe bastava uma formação superficial, aligeirada, certificadora onde o currículo e o processo avaliativo eram algo descontextualizado da realidade deste grupo.

Esta visão, por meio de muitas críticas, foi dando lugar a uma perspectiva de educação que precisava ser pensada sob as bases específicas deste grupo, compreendendo e valorizando o conhecimento que este grupo trazia ressignificados para a construção de uma proposta pedagógica outra, sobretudo amparadas em novos pilares de formação.

Para além de uma visão dicotômica entre a escola tradicional e seus pressupostos excludentes e a escola organizada em ciclos e seus pressupostos mais progressistas é preciso compreender a necessária superação de um modelo ultrapassado de ensino que se perpetua ao longo dos tempos. Neste sentido, a organização da escolaridade em ciclos é uma alternativa para esta transformação, uma possibilidade de pensar e praticar a educação por meio de novas bases, dialogando com outros conhecimentos que trazem elementos fundamentais para a compreensão do sujeito em seu processo de aprendizagem.

Pensar a escola em ciclos, de preferência os ciclos de formação, é pensar uma escola desfragmentada, uma escola que permita uma maior fluidez dos conhecimentos escolares dialogando com os conhecimentos trazidos por seus sujeitos. É compreender que hoje, a EJA não é mais formada, sobretudo por estudantes adultos trabalhadores, mas também por jovens, por jovens trabalhadores, por mulheres, por idosos, por pessoas com necessidades especiais, por indivíduos que não interromperam o percurso escolar. Enfim, esta diversidade inerente à EJA precisa ser contemplada, e para isso, é preciso que se construa uma visão ampliada sobre os aspectos macros que compõe a dinâmica de uma sociedade capitalista e suas implicações complexas e profundas na prática escolar, é perceber no campo micro a necessidade de construir um saber com força do coletivo da comunidade escolar, para representar um movimento de resistência e luta, de realização e êxitos neste cenário político e econômico de desmonte, de desqualificação, de precarização do público, sobretudo da educação pública. É compreender ainda esta formação como necessária para este sujeito estudante imerso em uma sociedade cujas bases são pautadas na exploração da mão de obra, na alienação do sujeito.

Neste sentido, é preciso defender a necessária participação destes estudantes, para que a conscientização destas relações materiais, históricas, ideológicas possam ser (re)significadas representando a luta, a defesa e a realização desta escola de efetiva qualidade democrática, emancipadora.

REFERÊNCIAS

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. **Os ciclos escolares**: elementos de uma trajetória. Cadernos de Pesquisa, n. 108, p. 27-48, nov. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 02 out. 2018.

_____. BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 01/10/2018. Acesso em: 01 out. 2018.

_____. Emenda Constitucional nº 95 de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 dez. 2016. Seção 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm>. Acesso em: 03 out. 2018.

CARVALHO, Rosângela Tenório de. O discurso curricular intercultural na educação de jovens e adultos e a produção de subjetividades. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 47-61, 2012.

CIAVATTA, Maria; RUMMERT, Sonia Maria. As implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de jovens e adultos integrada à formação profissional. **Educação e Sociedade** [online], v. 31, n. 111, p. 461-480, 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000200009>>. Acesso em: 01 out. 2018.

DINIZ Adriana Valéria Santos. Estudar e aprender ao longo da vida: análise de dilemas enfrentados por sujeitos adultos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34., 2011, Natal. **Anais eletrônicos...** Natal: ANPEd, 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com_content&view=category&id=47&Itemid=59>. Acesso em: 01 out. 2018.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. *Escola em ciclos: uma escola inquieta – o papel da avaliação*. In.: KRUG, Andréa Rosana Fetzner (org). **Ciclos em Revista – A construção de uma outra escola possível**. Vol.01. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2007.

KRUG, Andrea Rosana Fetzner (Org.). **Ciclos em revista: avaliação: desejos, vozes diálogos e processos**. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2008. v. 4.

FETZNER, Andréa Rosana. Ciclos: provocações políticas e pedagógicas na organização do tempo escolar. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 2, n. 4, 2007. Disponível em: <<http://www.revistacontemporanea.fe.ufrj.br/index.php/contemporanea/article/view/35>>. Acesso em: 02 out. 2018.

FREIRE Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.

HADDAD, Sérgio. A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFITEA VI. **Revista Brasileira de Educação** [online], v. 14, n. 41, p. 355-369, 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782009000200013>>. Acesso em: 30 set. 2018.

MARX, Karl. **O capital**. São Paulo: Nova Cultural, 1988. (Os economistas).

PIERRO, Maria Clara Di; HADDAD, Sérgio. Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, ago. 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622015000200197&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 19 set. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/CC0101-32622015723758>.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. **O Currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

RUMMERT, Sonia Maria; ALVES, Natália. Jovens e adultos trabalhadores pouco escolarizados no Brasil e em Portugal: alvos da mesma lógica de conformidade. **Revista Brasileira de Educação** [online], v. 15, n. 45, p. 511-528, 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782010000300009>>. Acesso em: 02 out. 2018.

_____; ALGEBAILLE, Eveline; VENTURA, Jaqueline. Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 54, jul.-set. 2013.

VENTURA, Jaqueline. A trajetória histórica da educação de jovens e adultos trabalhadores In: CIAVATTA, Maria; TIRIBA, Lia (Orgs.). **Trabalho e educação de jovens e adultos**. Brasília: Liber Livro; Niterói: Editora UFF, 2011.

VASCONCELLOS, Celso. Sociedade, políticas para a educação e a produção da subjetividade avaliativa. In. FETZNER, Andréa Rosana, MENEZES, Janaína Specht da Silva. **A quem interessa a democratização da escola?** Reflexões sobre a formação de gestores. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2012.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE UBERABA/MG/BRASIL

Eliana Cristina Rosa

Universidade Federal Triângulo Mineiro
Uberaba/MG

Daniel Omar Arzadun

Universidade Nacional Lomas Zamora
Buenos Aires/Argentina

RESUMO: A pesquisa foi realizada no CESEC - Centro Estadual de Educação Continuada (Escola Pública Estadual) na cidade de Uberaba/MG/Brasil, escola do Governo do Estado de Minas Gerais que participa do Programa de Educação de Adultos e Jovens, que é exclusivo para a educação com essa característica. Os objetivos descrevem porque os jovens e adultos que cursam o EJA no município de Uberaba/MG não concluíram seus estudos em idade estabelecida; quais as metas dos jovens e adultos que cursam o EJA no município de Uberaba/MG após a conclusão do ensino médio; e apresenta o perfil socioeconômico dos jovens e adultos que cursam o EJA no município. O estudo é de abordagem qualitativa, exploratória, bibliográfica documental, um estudo transversal. Dos resultados obtidos destacam-se: o perfil social do aluno e de sua família, o qual mostra um público de classe média, sendo consenso entre os alunos que os mesmos concluirão o ensino médio, e vislumbram através da

conclusão dos estudos a oportunidade de trabalho, de ingressar a universidade, ou seguir curso técnico. Concluiu-se que os alunos pesquisados representam uma parcela de indivíduos que na adolescência a escola deixou de ser interessante em sua vida, assim muitos são os vieses que direcionam este público para o ensino disponibilizado pela EJA, e como fato temos este aluno na busca de se adequar aos estudos, e ser inserido nas necessidades do mercado de trabalho, e da sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: EJA; Políticas públicas; Inclusión.

ABSTRACT: The research was carried out at CESEC - State Center for Continuing Education (State Public School) in the city of Uberaba / MG / Brazil, a school of the Government of the State of Minas Gerais that participates in the Adult and Youth Education Program, which is exclusive to education with this characteristic. The objectives describe why the youngsters and adults attending the EJA in the city of Uberaba / MG did not finish their studies at an established age; what are the goals of the youth and adults who attend the EJA in the city of Uberaba / MG after high school; and presents the socioeconomic profile of the youth and adults who attend the EJA in the municipality. The study is a qualitative, exploratory, bibliographic, documentary, cross - sectional study. Among

the results obtained are: the social profile of the student and his / her family, which shows a middle-class audience, being a consensus among the students that they will finish high school, and see through the conclusion of the studies the opportunity to work , to enter the university, or to follow technical course. It was concluded that the students surveyed represent a portion of individuals that in adolescence the school was no longer interesting in their life, so many are the leads that direct this audience to the teaching provided by the EJA, and as a matter we have this student in search of fit the studies, and be inserted into the needs of the labor market, and society.

KEYWORDS: EJA; Public Policies; Inclusion.

1 | INTRODUÇÃO

A educação nas últimas décadas adotou vários conceitos frente a demandas da modernização, com o desenvolvimento tecnológico e a ampliação da participação social e política no contexto popular da sociedade. Na atualidade o analfabetismo ainda persiste em países pobres e o Brasil enfrenta questões educacionais neste contexto com a preocupação de utilizar a linguagem escrita nos principais legados da educação básica e saber em que extensão os sistemas escolares se ampliam em relação ao alfabetismo “letramento”, sendo exigências do atual cenário moderno em que vivemos, (RIBEIRO, 2006).

A EJA é um programa educacional que busca a reparação ou mesmo equiparar a educação em todo o âmbito da população. Analisar a contribuição e efetividade do programa EJA, propicia o melhoramento da qualidade educativa das instituições e programas, fomenta uma cultura de avaliação e análise educacional. “As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, resolução CNE/CEB n.º 1/2000, definem a EJA como modalidade da Educação Básica e como direito do cidadão, afastando-se da ideia de compensação e suprimento, assumindo a de reparação, equidade qualificação – o que representa uma conquista e um avanço”, (BRASIL, 2002, p.01).

No contexto educacional a EJA potencializa discussões enfatizando o ponto de partida no processo ensino aprendizagem e a vivencia dos sujeitos desta educação, conferindo a esta modalidade educativa uma identidade que a diferencia da escolarização regular, com demandas específicas que apresentam praticas adequadas de trabalho pelos professores e um aprendizado diferenciado, considerando idade cronológica e tempo de formação diferenciado dentro da sala de aula, sendo necessário uma dinâmica própria para o público atendido nesta educação, (SOARES e PEDROSO, 2013).

Vimos a concordância de diversos autores positivamente em relação a avaliação e acreditação no processo de monitorização da melhoria da qualidade do ensino. Estudos avaliativos contribuem de maneira eficaz no processo da melhora continua

das políticas públicas e efetivas, intervenções obtidas através das avaliações com vital importância para a melhora em relação à tomada de decisões pelo ministério da educação e do governo no sistema educativo nacional de acordo com as demandas da população, (JURADO, 2014). Nesta perspectiva a realização da proposta da pesquisa, trabalha com o estudo exploratório, quantitativo e qualitativo, tendo como base de fundamentação a pesquisa bibliográfica e documental, a qual nos propicia uma análise da EJA em relação a sua “eficiência, efetividade, eficácia e relevância como programa educacional”.

PROBLEMÁTICA

De acordo com as políticas públicas de educação, é a partir da conclusão dos estudos em Instituições com o perfil do CESEC que o educando estará apto a pleitear uma formação universitária (em Instituições de Ensino Superior) ou seguir carreira técnica profissional (Curso Técnico).

A revisão bibliográfica revela que os estudos disponíveis estão focados nas dificuldades dos professores com o perfil dos alunos que compõem o EJA, assim como retratam o histórico do programa desde sua implantação até os dias atuais. Assim, permanece a lacuna que cerca a compreensão sobre a razão desses alunos não terem continuado a estudar na idade estabelecida.

Através do Ministério da Educação, em seu sitio na internet, é possível encontrar informações concretas, isto é, dados estatísticos, sobre número de alunos matriculados, evadidos, mapeamento geral da condição socioeconômica deste grupo, entre outras informações. No entanto, questões que aproximam do cotidiano do aluno, que aponte se sua continuidade no ensino é influenciada por questões sociais, familiares ou de empoderamento das políticas públicas, ainda não são reveladas. Também, os dados não se restringem ao município específico, são dados generalistas sobre o cenário deste tema no país.

A pesquisa foi realizada no CESEC - Centro Estadual de Educação Continuada (Escola Pública Estadual) na cidade de Uberaba/MG, escola do Governo do Estado que participa do Programa de Educação de Adultos e Jovens, que é exclusivo para a educação com essa característica. Este, considerado uma escola, tem na atualidade, segundo dados da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, 1500 jovens e adultos (em média) matriculados no Ensino Médio. A pesquisa teve seu número amostral determinado pelo procedimento de saturação das respostas. Foram convidados para participar os alunos, independente do gênero, com idade acima de 18 anos, que preencherem os seguintes critérios de inclusão: alunos que tinham cursado mais que 25% das disciplinas que compõem a grade curricular.

Em relação aos alunos que cursam o Programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA) de Uberaba/MG, perguntou-se: Por que esses alunos não concluíram seus estudos em idade estabelecida? Quais as metas destes alunos após a conclusão

do ensino médio? Qual o perfil sócio-econômico destes alunos?

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê Ética Pesquisa da Universidade Federal Triângulo Mineiro sob o Protocolo N° 1.883.479, e se determina como um estudo transversal usando uma abordagem qualitativa (SAMPLIERI, COLLADO, LUCIO, 2006). Neste desenho de pesquisa “as variáveis independentes já ocorreram e não é possível manipulá-las (...) avaliar uma situação, evento, fenômeno ou contexto” (p. 225).

2 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa inicia com os resultados sobre a renda média domiciliar dos alunos EJA/CESEC, as características educacionais do provedor da família do aluno, e a (Renda média) do Brasil, que mostra o detalhamento das classes sociais no país, segundo o parâmetro da ABEP - Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa. O estudo apresenta uma amostra composta pelos alunos EJA/CESEC de: 51,7% do sexo masculino e 48,3% do sexo feminino, caracterizando assim um total de sessenta participantes.

2.1 Critério Brasil 2015 e atualização da distribuição de classes para 2016/ABEP.

“Característica dos estratos sócio-econômicos (Renda média) resultantes da aplicação do Critério Brasil, utilizado para categorizar a amostra dos 60 alunos pesquisados. As estimativas de renda domiciliar mensal para os estratos sócio-econômicos. Os valores se baseiam na PNAD 2013 e representam aproximações dos valores que podem ser obtidos em amostras de pesquisas de mercado, mídia e opinião”, (ABEP, 2015, p.03).

ESTRATO SÓCIO ECONÔMICO	RENDA MÉDIA DOMICILIAR CRITÉRIO BRASIL	
A	R\$	20.272,56
B1	R\$	8.695,88
B2	R\$	4.427,36
C1	R\$	2.409,01
C2	R\$	1.446,24
D - E	R\$	639,78

Tabela 1

Fonte: <http://www.abep.org/criterio-brasil> (2016).

A partir da Tabela 1, observamos que a classe A no Brasil, é predominante no universo populacional, o que leva a desigualdade social, e nos direciona a atenção para questões de deficiência na saúde, educação, e segurança, sendo muito poder

aquisitivo em poucas mãos

DISTRIBUIÇÃO DE CLASSES NO BRASIL E NOS ESTADOS DO BRASIL DE ACORDO COM A ABEP.

Classe	Brasil	Sudeste	Sul	Nordeste	Centro Oeste	Norte
A	2,70%	3,30%	3,20%	1,10%	3,70%	1,50%
B1	5,00%	7,00%	6,30%	2,10%	5,70%	2,50%
B2	18,10%	22,70%	21,30%	10,20%	20,30%	11,20%
C1	22,90%	27,30%	29,00%	14,90%	22,60%	14,40%
C2	24,60%	23,90%	24,50%	24,50%	25,90%	28,20%
D-E	26,60%	15,90%	15,60%	47,20%	21,80%	42,10%

Tabela 2

Fonte: <http://www.abep.org/criterio-brasil> (2016).

A Tabela 2, relativo aos Estados mostra a camada menos favorecida localizada nos Estado do Norte e Nordeste, sobrevivendo com uma média de R\$ 639,78 conforme indicativos da ABEP. O Estado do Centro Oeste, o qual o município de Uberaba/MG está localizado, apresenta uma expressiva média de equiparação de renda entre as classes sociais B2, C1, C2. E apresenta um agravante expressivo da classe D-E no contexto de todo o Brasil superando todas as demais classes, e reforçando a tabela 1 que mostra a distribuição de renda no país como extremamente desigual.

DISTRIBUIÇÃO DE CLASSES NO ESTADO DE MINAS GERAIS/BELO HORIZONTE DE ACORDO COM A ABEP. E DOS ALUNOS EJA/CESEC PESQUISADO NO MUNICÍPIO DE UBERABA/MG

Classe	BELO HORIZONTE	UBERABA/MG
A	3,90%	10%
B1	5,80%	8,30%
B2	20,30%	33,30%
C1	24,70%	23,30%
C2	26,70%	21%
D - E	18,50%	5%

Tabela 3

Fonte: Elaborado pelo autor, (ABEP,2017).

A Tabela 3, apresenta um comparativo entre a população da capital do Estado/ Belo Horizonte, relativo as classes sociais da capital, e o paralelo do poder sócio econômico dos alunos EJA/CESEC/Uberaba pesquisados, o qual mostra a igualdade, ou mesmo proximidade de renda entre ambos em relação as classes C1 e C2, detalhada no gráfico a seguir.

2.2 Perfil sócio econômico e educacional do aluno EJA/CESEC

DISTRIBUIÇÃO DE CLASSES DOS ALUNOS PESQUISADOS

RENDA MÉDIA DOMICILIAR PARA OS ALUNOS DA EJA/CESEC/
UBERABA

Classe	Alunos	%
A	6	10%
B1	5	8,30%
B2	20	33,30%
C1	14	23,30%
C2	12	21%
D - E	3	5%
TOTAL	60	100%

Tabela 4

Fonte: Elaborado pelo autor, (2017).



Gráfico 4

No Gráfico 4, a renda média da amostra pesquisada quando comparada com os critérios ABEP em relação aos Estados, mostra que as classes B1 (R\$ 8.695,88), B2 (R\$4.427,36) e C1 (R\$2.409,01) são maioria, e compatível entre o Estado e os alunos da EJA no Município de Uberaba/MG, sendo a classe C2 (R\$ 1.446,24), com um total de 21% muito próxima da C1 (R\$2.409,01), com 23,30% e um total de 44,3% dos participantes da pesquisa, na somatória C1 e C2, seguida pela classe B2 (R\$4.427,36) 33,30% de pesquisados, que revela um perfil sócio econômico de um público de classe média, e conforme dados do IBGE a cidade de Uberaba apresenta rendimento nominal mediano mensal per capita dos domicílios particulares permanentes – Urbana no valor de 2990,23 reais. As autoras, DAS Costa, GA da Cunha, MF Arantes (2012, p.111), retratam que: “A situação sócio-econômica do estudante condiciona não só sua entrada para a escola [...]. Em outras palavras, o êxito escolar está condicionado pela capacidade econômica do estudante, (GUTIÉRREZ, 1988, p. 26-27) ”.

2.3 Nível de instrução educacional do chefe da família, a pessoa que contribui com a maior parte da renda do domicílio

GRAU DE INSTRUÇÃO	%
Analfabeto/Fundamental I incompleto	13,30%
Fundamental I completo/Médio incompleto	18,30%
Fundamental II completo/Médio incompleto	31,60%
Médio completo/Superior incompleto	21,60%
Superior completo	8,50%
Não respondeu	6,67%
Total	100%

Tabela 5

Fonte: Elaborado pelo autor, (2017).

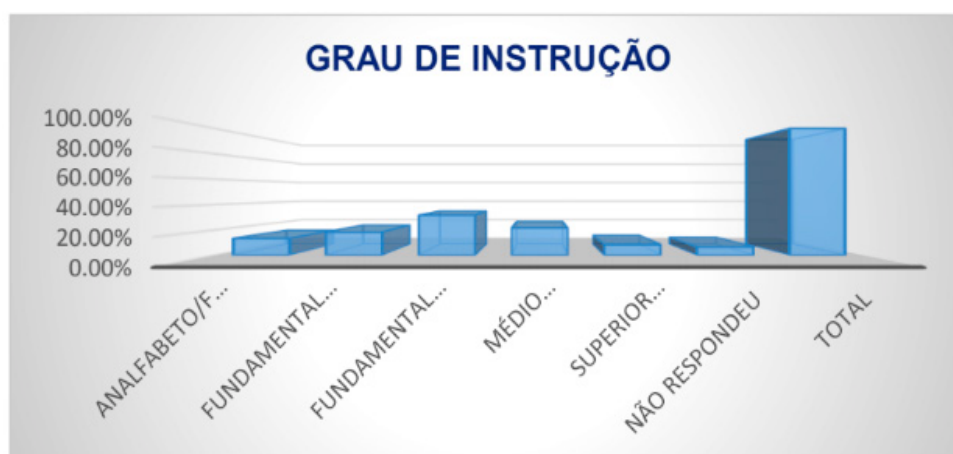


Gráfico 5

O Gráfico 5, mostra que em relação ao provedor da família (53,2%) está inserido entre o ensino fundamental completo, o médio completo/superior incompleto 21,60%, e 18,30% no medio incompleto, revelando um cenário contrario a fundamentação teórica realizada (revisão bibliográfica da pesquisa), a qual enfatiza que o aluno da educação de jovens e adultos (em dados generalistas do país) apresenta um perfil de carencia, o oposto dos pesquisados EJA/CESEC.

2.4 A educação de jovens e adultos na motivação e conclusão do ensino médio.

O aluno EJA/CESEC na conclusão do ensino médio

MOTIVAÇÃO DO ALUNO EJA/CESEC NA CONCLUSÃO DO ENSINO MÉDIO.

Discordo totalmente	0%
Discordo um pouco	3%
Concordo um pouco	14%
Concordo plenamente	83%
Total	100%

Tabela 6

Fonte: Elaborado pelo autor, (2017).

A conclusão do ensino médio no EJA/CESEC, na fala dos alunos:

- “ Eu acho ótimo, porque aqui as pessoas vem realmente para estudar, e os professores são ótimos todos eles no meu caso me dão atenção para as minhas dificuldades” (38).
- “O CESEC pra mim, é a melhor opção. Por aqui foco meu tempo, além de ser muito bem atendida, me alimento, enfim aqui estou muito bem” (25).



Gráfico 6

Conforme o Gráfico 6 é um consenso entre os alunos (83%) os quais afirmam que em relação a motivação e conclusão do ensino médio os mesmos vislumbram a oportunidade de trabalho, e ascensão na vida, o aluno (44) diz, “[...] *para mim que eu vou pode termina meus estudo com tranquilidade vou pode trabalha [...]*”, e enfatizam palavras como: “futuro melhor, economia de tempo, orgulho, nova etapa na vida para faculdade, importante, oportunidade para o emprego, upgrade, professores atenciosos”.

Os dados da pesquisa revelam que o CESEC se faz presente, e efetivo no intuito de motivar seus alunos, na fala do aluno (17), podemos comprovar o quanto se faz presente a escola na vida do aluno: “ O CESEC, me trouxe de volta o sonho de terminar o ensino médio, pois eu trabalho em horários aleatórios e não teria outra forma se não

fosse a oportunidade e disponibilidade de horários do mesmo”.

NA ATUALIDADE O ALUNO EJA/CESEC GOSTA DE ESTUDAR?

Discordo totalmente	0%
Discordo um pouco	6,60%
Concordo um pouco	28,30%
Concordo plenamente	63,40%
Não respondeu	1,60%
Total	100%

Tabela 7

PARA O ALUNO O QUANTO É IMPORTANTE A CONCLUSÃO DO ENSINO MÉDIO EM SUA VIDA.

Discordo totalmente	0%
Discordo um pouco	0%
Concordo um pouco	4%
Concordo plenamente	96%
Total	100%

Tabela 8

Fonte: Elaborado pelo autor, (2017).

Ao relacionarmos as tabelas 7 e 8 acima, concluímos que os dados compõem 96% dos entrevistados concordando plenamente que a conclusão do ensino médio é importante, um dado muito significativo, já quando comparado a gostar de estudar, temos um quadro dividido em relação a gostar dos estudos com 63,40% afirmando que gosta de estudar (concordo plenamente) e 28,30% que tem pouca afinidade com os estudos.

O que direciona a analisar que a motivação, a conclusão dos estudos, e o gostar de estudar, caminha um percurso de vários sentimentos, e necessidades como: a qualificação para o trabalho (necessária), e a busca por oportunidades de incorporação, inserção, oportunidades de ascensão na sociedade, ocasionada educacionalmente e no interior do indivíduo.

Soares (2007, p.15), diz que, “A motivação é algo interior, as pressões externas podem aumentar o desejo de aprender, mas é necessário primeiramente que se queira aprender, ou seja, faz-se necessário que o indivíduo tenha em seu interior o interesse em descobrir novos conhecimentos”.

As falas dos alunos EJA/CESEC reforçam a importância da educação de jovens e adultos, uma educação necessária e efetiva educacionalmente, e relatam os motivos pela busca do ensino tardio, aclarando assim o questionamento da pesquisa em relação a este aluno não ter concluído seus estudos em idade estabelecida, e suas metas para o futuro:

- “Alternativa mais viável para “correr atrás” do “Prejuízo” Não posso mais levar um ano para concluir o terceiro” (03).
- “Geralmente, algumas pessoas, talvez a maioria, procura o CESEC para ser incluído em alguns requisitos, por exemplo, exigência do segundo grau para trabalhar em uma empresa, em uma área em que a pessoa trabalha há anos e já tem experiência [...]” (03).
- “Bom o EJA/CESEC para mim é uma grande oportunidade para eu adquirir mais conhecimentos e poder retomar os meus sonhos e objetivos na área de trabalho poder me formar” (02).
- “Pra mim ta sendo muito importante porque assim vou ter um futuro melhor”(60).
- “Vou cumprir o desejo do meu coração, terminar meus estudos no meu tempo disponível, muito importante pra mim é a força que eu preciso” (56).
- “O CESEC em minha vida tem sido fundamental, pois com ele eu posso recuperar o tempo perdido e entrar logo em uma universidade” (01).

Desta forma como resposta a indagação da pesquisa sobre o perfil socioeconômico dos jovens e adultos que cursam EJA no município de Uberaba/MG, surpreendemos-nos com o resultado relativo ao poder aquisitivo dos alunos pesquisados, pois de acordo com os dados gerais do país, acredita-se que alunos da EJA são de classes menos favorecidas, com muitas dificuldades financeiras, com pais que também não estudaram.

Sendo o oposto dos resultados da pesquisa no CESEC/EJA, ou seja, as diferenças se apresentam não somente no contexto de todo do país, se mostram também nas cidades, com questões da sociedade local, por isso quando falamos de desigualdades precisamos nos ater ao nosso redor, o sociólogo alemão Ulrich Beck disse que é necessário: “Pensar globalmente, agir localmente”, devemos estar conscientes de nosso papel na vida, fazer a diferença na sociedade.

Conforme Soares (2007, p.27), “Nas sociedades do passado, a incerteza em relação ao futuro em geral, era resultante de eventos aleatórios e incontroláveis. Atualmente, a juventude convive com a incerteza, com medos e com uma certa descrença no futuro”, fazendo-se necessário e primordial que a base familiar destes alunos seja um campo fértil, no intuito do apoio educacional, e de estímulo para recuperar o tempo perdido e se preparar para a vida. Autores da atualidade como Haddad Apud UNIFESP, (2015, p.21) diz que, “Ao exercitar sua vocação, o ser humano faz História, muda o mundo, está presente na sociedade de uma maneira ativa, convivendo com os demais, pensando a sua existência, transformando sua realidade”, se faz necessário estudos mais abrangentes e locais para analisar como os alunos estão se perdendo no percurso escolar.

2.5 Metas do aluno EJA/CESEC após o término do ensino médio.

PRETENDE FAZER CURSO TÉCNICO	
Discordo totalmente	8,40%
Discordo um pouco	0%
Concordo um pouco	16,60%
Concordo plenamente	75%
Total	100%

Tabela 9

PRETENDE CURSAR A UNIVERSIDADE	
Discordo totalmente	5%
Discordo um pouco	1,60%
Concordo um pouco	15%
Concordo plenamente	78,40%
Total	100%

Tabela 10

Fonte: Elaborado pelo autor, (2017).

As tabelas acima mostram que o aluno EJA/CESEC tem como meta após o término do ensino médio, cursar a universidade (78,40%), *“Está sendo uma ótima oportunidade para mim, pois está me preparando para um vestibular que vou fazer, estou relembrando tudo que vi a muitos anos atrás e a conclusão do 2º grau são importante hoje em dia”* (53).

O ensino técnico (75%), consideram como uma possibilidade educacional, seria uma segunda opção, e uma pequena parcela não definiu qual o caminho a seguir, desta forma os dados se mostram em concordância com a hipótese da pesquisa que afirma que este aluno estaria incentivado a seguir seus estudos recuperando assim o tempo perdido, *“Para terminar mais rápido e poder fazer uma faculdade”* (40).

QUANDO CRIANÇA NÃO ESTUDOU PORQUE TEVE QUE TRABALHAR

Discordo totalmente	43,30%
Discordo um pouco	11,60%
Concordo um pouco	21,60%
Concordo plenamente	20%
Não respondeu	3,50%
Total	100%

Tabela 11

Fonte: Elaborado pelo autor, (2017).

A tabela 11, apresenta como resultado relevante o fato de 43,30% dos pesquisados discordar totalmente que não estudou em detrimento de ter que trabalhar, e 11,60% discorda um pouco que teve que parar de estudar para ajudar no sustento da família, em oposição a 20% que disseram concordar plenamente com esta necessidade de trabalhar, e 21,60% concordando um pouco, o que mostra que não foi este o motivo (trabalho), de não ter concluído seus estudos na idade estabelecida.

CASO VENHA A SER MÃE OU PAI, VOCÊ DEIXARIA DE ESTUDAR

Discordo totalmente	68,30%
Discordo um pouco	15%
Concordo um pouco	13,30%
Concordo plenamente	3,40%
Total	100%

Tabela 12

Fonte: Elaborado pelo autor, (2017).



Gráfico 12

A tabela 12 ilustrada pelo gráfico, reafirma que este aluno dispõe de um perfil sócio-econômico estável e uma base familiar que propicia a ele manter seus estudos mesmo na evidencia de ter filhos na atualidade.

Porém muitas são as realidades dos alunos EJA e na fala da aluna (06), a mesma afirma que no passado foi necessário deixar os estudos em detrimento da maternidade, “ *Fui mãe e tive que parar de estudar para cuidar do meu filho e com isso tive que parar os estudos e com o CESEC consegui voltar aos estudos normalmente e seguir em frente com meus sonhos*”, considerando que a fala *representa* a menor parcela de concordância (uma única fala em todos os pesquisados) em relação a deixar de estudar caso tivesse filho.

2.6 As políticas públicas no olhar do aluno EJA/CESEC.

TEM CONHECIMENTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DIRECIONADAS A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Discordo totalmente	6,70%
Discordo um pouco	25%
Concordo um pouco	46,70%
Concordo plenamente	21,60%
Total	100%

Tabela 13

Fonte: Elaborado pelo autor, (2017).

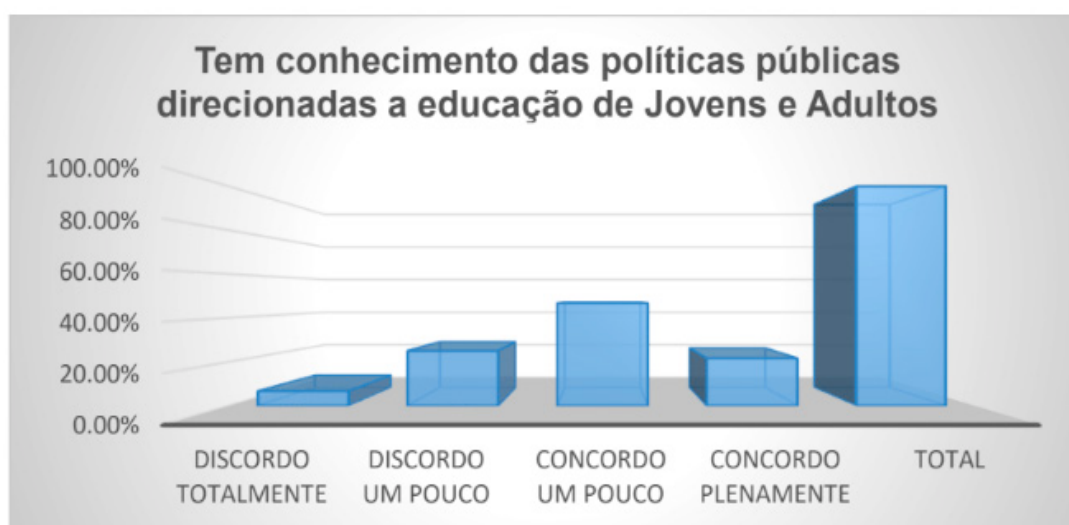


Gráfico 13

Na tabela e gráfico 13, visualizamos um número pequeno de alunos que relatam ter conhecimento em relação as políticas públicas direcionadas para a educação de jovens e adultos, somente 21,60% concordam plenamente conhecer estas políticas, e 46,70% diz ter algum conhecimento relativo as políticas públicas.

Ao analisar como este conhecimento é direcionado ao cidadão temos como fato no país, políticas educacionais ainda percorrendo o caminho emergencial, ou seja: atendendo as demandas impulsionadas por seguimentos avaliadores nacionais e internacionais.

Autores como FRIEDRICH, M.; BENITE, A. M. C.; BENITE, C. R. M.; PEREIRA, V. S. (2010, p.403), dizem que é: “Nas políticas públicas aligeiradas que observamos hoje no Brasil, a modalidade de ensino que constitui a EJA [...]. Nesta ótica defronta-se com uma flagrante contradição entre o poder econômico e o enriquecimento sociocultural na possibilidade transformação”, e realmente o conhecimento das políticas públicas, e as possibilidades que as mesmas podem proporcionar na vida do cidadão estão atreladas a educação informacional, e a apropriação do que deve ser repassado, desta forma construir mudanças na autoconsciência do cidadão, e ocasionar ascensão dos

indivíduos ao poder econômico, e sociocultural se faz urgente e necessário nos vieses educacionais. Os alunos EJA/CESEC descrevem em suas falas quais as melhorias necessárias para o país, através das políticas públicas:

- “Melhorar o ensino” (40).
- “Melhorar o material didático” (53).
- “Precisa de mais investimento e valorização do professor, mais respeito com as pessoas que procura uma melhoria na educação” (56).
- “Melhorar o governo” (56).
- “No país tem que mudar a lei, e tirar os moradores da rua, colocar nas escolas, ajudar subir na vida, dando serviço e moradia” (37).
- “No país investimento” (12).
- “Ter mais escola do tipo CESEC em Uberaba e em todo país” (20).
- “Investir mais nos professores e gestores em geral, como uma melhor condição de trabalho para que possam ensinar e gerir melhor” (31).
- “Estrutura para os professores” (36).
- “EJA é fundamental para o ensino no país” (46).
- “Melhorar a nossa política” (48).
- “Disponibilizar mais cursos técnicos, e professores especializados” (54).
- “Mudar as políticas todas” (59).

Questões antigas são ainda reivindicadas na fala dos alunos como: melhorar o material didático, a valorização do professor, o investimento na educação, a gestão eficiente e com gestores qualificados, ou seja, por menor que seja o conhecimento das políticas públicas por estes alunos, todas as falas direcionam para o mesmo sentido, e a mesma necessidade, o despertar para manter políticas efetivas e atuantes para a população. Como diz Freire “que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p.27).

Através das falas vimos que os alunos em relação as políticas públicas, reforçam a insegurança de toda a população em relação ao momento político que o Brasil está atravessando, e reafirmam que a EJA é um ensino fundamental para pessoas que não estudaram na idade estabelecida.

2.7 O CESEC/EJA disponibiliza uma estrutura educacional eficiente.

A ESTRUTURA DE ENSINO DO CESEC ATENDE SUA NECESSIDADE

Discordo totalmente	0%
Discordo um pouco	1,70%
Concordo um pouco	16,70%
Concordo plenamente	81,60%
Total	100%

Tabela 14

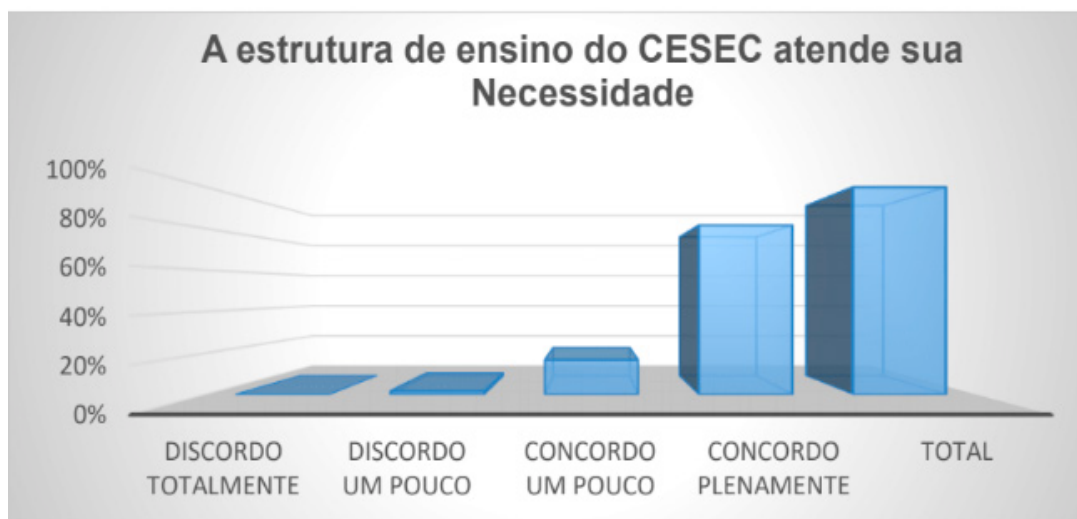


Grafico 14

De acordo com a tabela e gráfico 14, o aluno EJA/CESEC concorda plenamente (81,60%) que a estrutura escolar disponibilizada atende as necessidades dos alunos, sendo pequeno o grupo que responde discordar (1,70%) e concordam um pouco (16,70%). No contexto geral de resposta vimos que o aluno em sua fala, enfatiza a necessidade de: mais professores, implantar cursos técnicos na escola, *“No meu conceito, o Cesec poderia implantar os cursos técnicos para que possamos dar continuidade em uma profissão...claro, só um conceito, pois sou muito bem orientado pelos professores, não tenho nada a reclamar...”* (17), sendo fato o desejo do aluno de permanecer na escola por mais tempo, complementando assim seus estudos.

Mais horários de atendimento individual ao aluno pelo professor também é uma reivindicação devido a dificuldades com os estudos, *“Bom para mim seria melhor se tivesse mais participação dos professores pois quem já parou de estudar a muito tempo atrás quando vem para o cesec tem muita dificuldade”* (02), está dificuldade manifestada se mostra presente na grande maioria dos estudos em relação a EJA, uma questão latente e constante em todo o percurso da educação de jovens e adultos no país.

E as solicitações repetidas na pesquisa pelos alunos são: disponibilizar tempo maior para realizar as provas, disponibilizar mais estrutura ao professor, e que este professor seja mais motivador para com o aluno, o que representa uma certa carência do aluno por atenção, por estímulo, pois necessita se sentir acolhido através do educador e da escola, com necessidades específicas do público da educação de jovens e adultos.

2.8 No conceito do aluno EJA/CESEC, o que deveria ser feito para a melhoria da educação de jovens e adultos no CESEC e no Brasil.

Retratamos na integra as falas e os anseios dos alunos pesquisados, como forma de compreender, e fomentar mudanças no cotidiano escolar, estimulando assim

as ações governamentais, e as políticas públicas direcionadas a educação de jovens e adultos.

“No CESEC e bom mais no país é horrível as pessoas de classe baixa precisam terem mais recursos para fazer faculdade ou outros meios de estudos” (38).

“Pagar um piso salarial digno e compatível aos professores de ensino básico, fundamental e médio, para que os mesmos se sintam motivados a formar melhor os alunos em suas respectivas matérias” (23).

“Que os profissionais da instituição auxiliasse mais na motivação dos alunos” (28).

“Mais atenção básica do governo, aumentar o salario dos professores pra assim a educação melhorar” (43).

“ No CESEC está ótimo. No país deveriam investir mais em material didatico para os alunos e reforço p/ aqueles que tem dificuldade no aprendizado” (18).

“A forma de educação, outras maneiras de tentar transmitir o conhecimento para o aluno. No país deveriam colocar como matérias importantes Filosofia e Sociologia o Brasil precisa muito” (19).

“tudo aqui esta ótimo. Tirando as greves e paralizações” (21).

“Aulas presenciais com reforço” (08).

“Pode ser melhorado informando mais a população sobre como funciona o CESEC” (15).

“Acho que nada, a escola tem uma boa estrutura, bons professores e ótimos funcionários” (35).

“Fazer mais propaganda, pois muita gente ainda não conhece e não sabe pra que serve o cesec, tirando isso na minha opinião está ótimo” (30).

“ implantar o método de ensino do cesec em todas as escolas publicas EJA”(04).

3 | CONCLUSÃO

As questões sociais de oportunidade, de permanência na escola, são percursos que se iniciam principalmente na adolescência do aluno da educação de jovens e adultos, e este aluno se mostra ainda distante de se apropriar do conhecimento, e manifestar-se assim como um cidadão ativo em seus direitos e deveres para com a sociedade, a família e com si próprio. Os dados da pesquisa retratam que a maior parte da amostra dos alunos da EJA/CESEC, estão na faixa etária entre 18 e 30 anos, um público jovem, e com uma história de vida a qual passa despercebida no cotidiano. Reis (2001, p.20) retrata que, “Os estudantes da EJA, na perspectiva sócio-histórico-cultural, são sujeitos com conhecimentos e experiências (empíricas) do saber feito, com trajetórias constituídas no exercício de suas práticas/relações sociais, com experiências acumuladas que os tornam partícipes de seu próprio aprendizado”. Vimos nas falas dos alunos EJA/CESEC a preocupação com o próximo, a necessidade de levar o conhecimento para outras pessoas, de oportunizar estudo e incentivo educacional, e a preocupação com a exigência de ter cursado o ensino médio no momento de conseguir um emprego, sendo uma das prioridades desse aluno na busca de se adequar, e ser inserido nas necessidades do mercado.

Os resultados direcionam a levar em consideração, a necessidade de realizar o

comparativo dos alunos da educação de jovens e adultos na modalidade do CESEC, onde o aluno estuda em casa, retorna à escola para tirar dúvidas e realizar as provas, o qual se mostra um aluno amadurecido em suas metas. Com o comparativo da educação de jovens e adultos nas escolas municipais e estaduais, que trabalham na modalidade onde aluno tem a obrigatoriedade de assistir aula, e com outro percurso didático de ensino. Pois os dados gerais da EJA no país englobam os dois seguimentos descritos, e ainda a EJA no sistema prisional “outro público a ser considerado neste universo”, são dados sem distinção destas diferenças de ensino e de público.

O programa EJA como fato se mostra expressivo no campo educacional em relação às políticas públicas no país, e temos como fato a necessidade de novos estudos avaliativos, de como a EJA é efetiva nos municípios, afinando assim os resultados desta educação in loco, e acionando o gatilho propulsor desta educação, que direcione o município a elaborar estratégias (políticas públicas), principalmente na fase da adolescência destes alunos, idade em que outros interesses afastam os alunos da escola.

A pesquisa apresenta como contribuição suscitar mudanças no ensino do município e no país, para que as políticas públicas sejam concretamente eficazes para a população, cumpriu com os objetivos de descrever o perfil sócio econômico do aluno e de sua família, identificou quais são as metas do aluno EJA/CESEC após concluir o ensino médio, com o desejo de cursar a universidade ou mesmo curso técnico. Enfim este trabalho visa contribuir para o fortalecimento entre academia, espaços educacionais, políticas públicas, governo e sociedade.

REFERENCIAS

ABEP- **Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa**. Critério Brasil 2015. 2017. Disponível em: <http://www.abep.org/criterio-brasil>. Acesso em: 10 de jan. de 2016.

BRASIL. **Ministério da Educação (BR). Secretaria de Educação Fundamental. Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: Segundo segmento do ensino fundamental: 5 a 8 série: introdução.** Secretaria de Educação Fundamental. 2002. Disponível em: <https://www.mec.gov.br/>. P.148. Acesso em: 20 de out. de 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

FRIEDRICH, M.; BENITE, A. M. C.; BENITE, C. R. M.; PEREIRA, V. S. **Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389- 410, abr./jun. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n67/a11v1867>. Acesso em: 23 de set. de 2017.

GUTIERREZ, F. **Educação como práxis política**. São Paulo: Smmus.1998.

HADDAD, S. **Educação de Jovens e Adultos, a promoção da Cidadania Ativa e o desenvolvimento de uma consciência e uma cultura de paz e direitos humanos**. In: Education for youth and adults, for the promotion of na active citizenship, and for the development of a culture and a conscience of peace and human rights. Agenda for the future six years later – ICAE Report. International Council for Adults Education – ICAE. Montevideo.2003. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/responsabilidade-social/edulegislativa/educacao-legislativa-1/educacao-para-a>

democracia

1/apresentacao/textos1/Artigo%20Promocao%20Cidadania%20Ativa.pdf. Acesso em: 20 de set. de 2017.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. 2014. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/>. Acesso em: 10 de set. de 2017.

JURADO, J. A. **Sistemas de evaluación y acreditación de la Educación**. *Material didático*. Universidad Nacional de Lomas de Zamora. Maestría en Educación. Buenos Aires. 2014.p.64.

PARECER. Despacho do Ministro em 7/6/2000, publicado no Diário Oficial da União de 2000.Seção 1e. **Ver Resolução CNE/CEB.2000**.Publicada no Diário Oficial da União de 19/7/2000, Seção 1. 2000. Acesso em: 15 out. de 2014.

REIS, R.H.A. **Constituição do Ser Humano: amor-poder-saber na educação/alfabetização de jovens e adultos**. Coleção Políticas Públicas de Educação. Organizadores: Cunha, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da. Ed. Autores Associados.2001.

RIBEIRO, V.; M. **Analfabetismo e alfabetismo funcional no Brasil**. *Boletim INAF*. San Pablo: Instituto Paulo Montenegro, pp.5-8. Disponível em: <http://www.faccamp.br/letramento/GERAIS/analfabetismo.pdf> Acesso em:10 jan. 2016.2006.

SAMPIERE, R. He.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodologia da pesquisa**. 3ed. San Pablo. McGraw-Hill, p. 582.2006.

SOARES, L. J.G; PEDROSO, A. P. F. **Dialogicidade e a formação de educadores na EJA: as contribuições de Paulo Freire**. ETD - Educação Temática Digital, Campinas, SP, v. 15, n. 2, p. 250-263, jul. 2013. 2013.ISSN 1676-2592. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/view/3063>>. Acesso: 13 de jan. de 2017.

UNIFESP. Universidade Federal de São Paulo. **Aperfeiçoamento em educação de jovens e adultos na diversidade e inclusão social Módulo 2 - Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos**. Coordenadora: Rosário Silvana Genta Lugli Conteudista: Roberto Catelli. 2015. Disponível em: http://www.comfor.unifesp.br/wpcontent/docs/COMFOR/biblioteca_virtual/EJA/mod2/EJA_MODULO02.pdf Acesso em: 20 de set. de 2017.

DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE MIRASSOL D'OESTE – MT

Cláudia Lúcia Pinto

Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres
– MT.

Geovana Alves de Lima Fedato

Universidade do Estado de Mato Grosso. Sinop –
MT.

Valcir Rogério Pinto

Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres
– MT.

Julio Cezar de Lara

Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres
– MT.

RESUMO: A qualidade da educação apoia-se na competência dos profissionais da educação, sobretudo da equipe gestora, em ofertar aos alunos uma aprendizagem significativa, no entanto, diversos são os desafios a que estão sujeitas as escolas e os sistemas de ensino. Nesse contexto, este artigo teve como objetivo identificar os desafios da gestão escolar pública do município de Mirassol d'Oeste – MT. A coleta de dados foi realizada por meio de pesquisa documental e questionário estruturado aplicado aos gestores das escolas públicas estaduais e à assessora pedagógica de Mirassol d'Oeste – MT, utilizando a ferramenta Google Drive: Formulários Google. A partir dos resultados obtidos, observou-se que os gestores possuem graduação e/ou pós-graduação na área

da educação, no entanto, apenas seis dos 21 gestores que participaram da pesquisa possuem formação acadêmica na área de gestão, além de que a maioria atua na função há pouco tempo. Os gestores, de modo geral, têm uma grande demanda de atividades e, muitas vezes, não há tempo hábil para desenvolver todas as atividades. Os desafios apontados pelos gestores foram classificados em cinco categorias: burocráticos, pedagógicos, relações interpessoais, apoio familiar e acesso a internet. A pesquisa aponta para a necessidade de investimentos dos sistemas de ensino na formação acadêmica e contínua dos gestores escolares voltada para o cotidiano e para as necessidades da escola. A pesquisa sugere ainda que a formação acadêmica na área da gestão seja um dos requisitos básicos para exercer a função de gestor das escolas públicas. **PALAVRAS-CHAVE:** Seduc/MT, escola pública, gestão escolar.

ABSTRACT: The quality of Education is based on the competence of its professionals, mainly the management team, in offering students a significant learning process. Along the process both, schools and the educational system, have to face several challenges. Under this context, the present paper had as aim to identify the challenges of management of public schools in Mirassol d'Oeste county in Mato Grosso.

The data collecting was done by documental research and structured questionnaires, applied to the public schools' managers and also the pedagogical department of this county by Google Drive: Google Forms. It could be noted, by the collected data, that the managers are mostly graduated or have post graduation in Education area, and only 6 out of 21 have academic formations in Management and they are also performing those works not for a long time. In general, the managers have a great workload and, mostly, have no spare time to develop other activities. The challenges they pointed out were classified into 5 categories: bureaucracy, pedagogical part, interpersonal relationships, family support and access to internet. This study points to a necessity of investments for continuous academic formation of the school managers, regarding the daily school needs. It also suggests that academic formation in Management should be considered as basic prerequisite for those who want to perform this position.

KEY WORDS: Seduc/MT, public school, school management.

1 | INTRODUÇÃO

A qualidade da educação apoia-se na competência dos profissionais da educação, sobre tudo da equipe gestora, em ofertar aos alunos uma aprendizagem significativa, capaz de garantir a aprendizagem de conhecimentos, habilidades e valores necessários à inserção do indivíduo na sociedade e o enfrentamento dos desafios atuais, revelados em um mundo globalizado e permeado pelas tecnologias da informação e da comunicação (FIALHO; TSUKAMOTO, 2014; LUCK, 2009).

O gestor escolar, essencialmente o diretor, tem por função manter o ambiente educacional organizado, seja no âmbito administrativo, seja no âmbito pedagógico. O gestor precisa atender às demandas que visem melhorias na educação, como articulação e harmonia entre os setores da escola, a fim de garantir o bom desempenho dos profissionais que nela atuam e, de fato, a qualidade do processo de ensino e aprendizagem (LUCK, 2009; NESSLER, 2013; ANDRADE; MACHADO, 2017).

Segundo Nessler (2013), o sucesso do trabalho de gestor depende do entrosamento de toda sua equipe, sobretudo da equipe gestora, para obter resultados positivos na educação. Nas unidades escolares, o diretor conta com o apoio de outros profissionais que também atuam como gestores, como os coordenadores, que atuam mais especificamente na esfera pedagógica, e os secretários, que atuam na esfera administrativa. Para isso, o trabalho da equipe gestora deve ser planejado de modo coletivo, traçando metas e objetivos de modo que toda equipe compreenda a importância de sua efetiva participação no trabalho escolar.

O município de Mirassol d'Oeste possui nove escolas públicas estaduais que ofertam o Ensino Fundamental e Médio, vinculadas à Assessoria Pedagógica, extensão da Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer de Mato Grosso – Seduc/MT. Nesse contexto, questiona-se: quais são os desafios encontrados pelos gestores escolares públicos do município de Mirassol d'Oeste – MT no exercício da gestão?

Assim, este artigo teve como objetivo identificar os desafios da gestão escolar pública do município de Mirassol d'Oeste – MT. Para alcançar este objetivo geral, esta pesquisa teve os seguintes objetivos específicos: caracterizar o perfil (formação/experiência em gestão) dos gestores escolares estaduais de Mirassol d'Oeste – MT; identificar as principais dificuldades encontradas pelos gestores das escolas públicas estaduais de Mirassol d'Oeste – MT no exercício da gestão.

Nesse contexto, identificar os principais desafios enfrentados pelos gestores de escolas públicas é imprescindível para elaboração de estratégias que visem melhorias na formação e atuação dos gestores públicos escolares.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A gestão escolar

As mudanças políticas, sociais, econômicas, científicas e tecnológicas ocorridas no mundo são notáveis e influenciam direta ou indiretamente na organização da sociedade bem como da educação. Dessa forma, novos desafios e exigências são impostos à escola diante da necessidade de formar cidadãos críticos, reflexivos, autônomos e atuantes na vida econômica, social e política do país, visando à construção de uma sociedade mais justa (NESSLER, 2013).

Nesse contexto, conforme ressalta Lück (2000), a gestão escolar constitui uma dimensão importantíssima da educação, visto que o objetivo final da gestão é a aprendizagem efetiva e significativa dos alunos, de forma que em seu cotidiano, desenvolvam as competências que a sociedade demanda.

De acordo com Pazeto (2000), o conceito de gestão alia-se ao conceito de coordenação e de participação, ao invés de centralização e controle. Neste modelo de gestão, a autoridade é exercida e as decisões são tomadas entre os diversos segmentos da estrutura organizacional da unidade escolar. Assim, o grau de participação e de comprometimento da equipe gestora e dos demais integrantes da instituição depende do alinhamento e do desdobramento praticados no processo de planejamento e de gestão da instituição.

A gestão escolar democrática e descentralizada está prevista na Constituição Federal de 1988, e ganhou legislação própria com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, nos artigos 3º, 14 e 56, que garante mecanismos de gestão democrática para a escola pública, por meio da descentralização pedagógica, administrativa e financeira. Em Mato Grosso, a gestão das escolas públicas é, também, regida pela Lei nº 7.040 de 1º de outubro de 1998, que estabelece a gestão democrática do ensino público estadual de Mato Grosso, com a criação dos Conselhos Deliberativos da Comunidade Escolar

(CDCE) e o sistema de eleições para escolha dos gestores das unidades de ensino.

2.2 O gestor escolar e seus desafios na gestão

“A gestão de instituições educacionais é um empreendimento que desafia seus gestores, organismos públicos e privados e comunidades, com quem elas estabelecem constantes interações” (PAZETO, 2000, p. 166). Conforme o autor, a diversidade de perfis dos integrantes de cada instituição requer dos gestores habilidade, flexibilidade e atenção à realidade na qual a instituição está inserida, o que não é tarefa fácil.

O conceito de gestão escolar está intrinsecamente associado ao fortalecimento da democratização de todo o processo pedagógico, possibilitando a participação coletiva com resultados cada vez mais significativos. A unidade escolar deve ser considerada como uma organização social, formada por grupos humanos e, assim, deve se ressaltar as interações entre as pessoas e o contexto social. Para a gestão ser, de fato, democrática, é necessário que o gestor garanta o envolvimento de todos os segmentos escolares na tomada de decisões e na transformação das estruturas organizacionais (LÜCK, 2000; SOUZA; OLIVEIRA, 2011; ALMEIDA, 2012).

As práticas realizadas pela gestão fazem parte e influenciam o cotidiano escolar. Conforme Libâneo, Oliveira e Toschi (2006), as práticas de gestão escolar devem ser articuladas entre todas as dimensões: planejamento e projeto político, currículo, ensino, práticas administrativas e pedagógicas, desenvolvimento profissional e avaliação institucional e da aprendizagem. Nesse contexto, a melhor maneira de gerir uma organização é estabelecer a sinergia, motivando a equipe para ser atuante, levando em consideração o seu ambiente cultural (LÜCK, 2000).

Conforme Pazeto (2000, p.165) “o principal desafio que se impõe hoje à gestão da escola é redefinir a cultura organizacional instaurada. Sem essa mudança, outras inovações correm o risco de se tornarem ineficazes.”. Este é um desafio enfrentando por gestores, principalmente no início de sua gestão.

Além disso, segundo Lück (2000), uma das maiores responsabilidades do gestor é a obtenção e gestão de recursos financeiros para o funcionamento da instituição, sendo a precariedade de recursos considerada um grande impedimento à realização do seu trabalho.

Vale ressaltar que o gestor tem grande responsabilidade no cumprimento das leis, o que pode levá-los, muitas vezes, a serem alvos de críticas pelos excessos de ações de natureza burocrática e autoritária, que destituem as práticas de gestão democrática e participativa, no entanto, é preciso cumprir com o que rege a legislação (FIALHO; TSUKAMOTO, 2014).

2.2.1 A formação dos gestores

Segundo Lück (2000), a formação de gestores escolares é uma necessidade e

um desafio para os sistemas de ensino, uma vez que a formação básica dos dirigentes escolares não se assenta sobre essa área específica de atuação. Atualmente, em Mato Grosso, o requisito de formação para candidatar-se ao cargo de gestor das unidades escolares estaduais é ser habilitado em nível de Licenciatura Plena, conforme Art. 56 da Lei nº 7.040/98. Dessa forma, recai sobre os sistemas de ensino a responsabilidade de promover cursos de capacitação para a preparação de gestores escolares, não só formação inicial, mas também formação contínua, de modo a acentuar o processo de profissionalização de gestores, para que enfrentem os novos desafios a que estão sujeitas as escolas e os sistemas de ensino (LÜCK, 2000).

Não se pode esperar que os dirigentes escolares aprendam em serviço, pelo ensaio e erro, sobre como resolver conflitos e atuar convenientemente em situações de tensão, como desenvolver trabalho em equipe, como monitorar resultados, como planejar e implementar o projeto político pedagógico da escola, como promover a integração escola-comunidade. [...] Os resultados da ineficácia dessa ação são tão sérios em termos individuais, organizacionais e sociais, que não se pode continuar com essa prática. A responsabilidade educacional exige profissionalismo (LÜCK, 2000, p. 29).

Nesse sentido, Machado (2000) ressalta que a formação contínua tem ganhado cada vez mais importância no cenário educacional, como sinal de que a aprendizagem deve assumir caráter contínuo e dinâmico na vida dos profissionais em exercício. Segundo a autora, a formação é um instrumento fundamental para o desenvolvimento de competências, valores, conhecimentos e habilidades para lidar com as diferentes circunstâncias e demandas educacionais.

3 | METODOLOGIA

3.1 Caracterização da área de estudo

O município de Mirassol d'Oeste, Mato Grosso (Figura 01), localizado na Região Geográfica Intermediária Cáceres, possui maior número populacional entre os municípios que compõem a Região Geográfica Imediata Mirassol d'Oeste, com uma população estimada de 27.536 habitantes (IBGE, 2017; 2018).

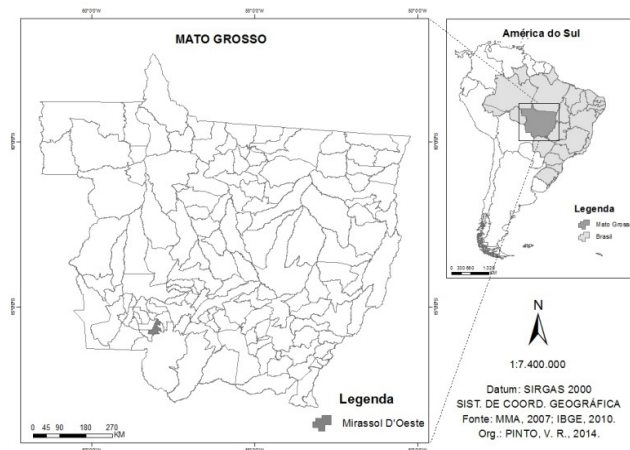


Figura 1. Localização geográfica do município de Mirassol d'Oeste, Mato Grosso, Brasil

O município de Mirassol d'Oeste possui uma Assessoria Pedagógica, que representa a Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer de Mato Grosso no município, e nove escolas públicas estaduais que ofertam o Ensino Fundamental e Médio, que atende a maior parte dos 3.390 alunos matriculados no Ensino Fundamental e dos 1.195 alunos matriculados no Ensino Médio (IBGE, 2017).

3.2 Procedimentos metodológicos

A pesquisa de natureza básica foi classificada como pesquisa exploratória, a qual busca informações sobre um determinado objeto, delimitando um campo de trabalho e mapeando as condições de manifestação desse objeto (SEVERINO, 2007).

A coleta de dados foi realizada, inicialmente, por meio de pesquisa documental (SEVERINO, 2007), que teve como fontes documentos legais que norteiam a gestão democrática na rede pública de ensino do Estado de Mato Grosso e o Sistema Integrado de Gestão Educacional (SigEduca) da Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer de Mato Grosso (Seduc-MT), módulos Gestão Educacional (GED) e Gestão de Pessoas (GPE).

Posteriormente, a coleta de dados foi realizada por meio de um questionário estruturado (Apêndice), a fim de levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados e conhecer a opinião dos mesmos sobre o referido assunto (VERGARA, 2006; SEVERINO, 2007). O questionário foi constituído por um conjunto de questões fechadas e abertas, sistematicamente organizadas, contendo informações pessoais/profissionais quanto à formação acadêmica, tempo de experiência em gestão e atuação na gestão escolar pública. O questionário foi aplicado aos gestores (diretores, coordenadores, orientadores e secretários) das escolas públicas estaduais e à assessora pedagógica de Mirassol d'Oeste – MT, utilizando a ferramenta Google Drive: Formulários Google.

Atualmente, o quadro de gestores da rede estadual de ensino no município de Mirassol d'Oeste é composto por uma assessora pedagógica, nove diretores,

nove secretários, 16 coordenadores pedagógicos e três orientadores pedagógicos, totalizando 38 gestores. Esta pesquisa teve retorno de 21 gestores, sendo a assessora pedagógica, quatro diretores, cinco secretários, nove coordenadores pedagógicos e duas orientadoras pedagógicas, pertencentes às escolas públicas estaduais de Mirassol d'Oeste, com exceção de uma escola, da qual nenhum gestor participou da pesquisa.

Após coleta de dados, as informações foram tabuladas e a análise de dados foi realizada por meio da análise de conteúdo, análise caracterizada pela objetividade, sistematização e inferência dos dados (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

4 | RESULTADOS

4.1 Caracterização das escolas públicas estaduais de Mirassol d'Oeste-MT

A tabela 1 apresenta a caracterização e o quantitativo de turmas, alunos e coordenadores das unidades escolares estaduais de Mirassol d'Oeste em 2018.

A equipe gestora de cada unidade escolar é constituída pelo diretor, CDCE, um ou mais coordenadores pedagógicos e secretário escolar. O número de coordenadores pedagógicos varia conforme o número de turmas que a unidade escolar possui no ano letivo em curso, conforme Portaria nº 597/2018.

Unidade Escolar	Turnos de funcionamento	Modalidades ofertadas	Nº de turmas	Nº de alunos	Nº de coordenadores
EE 12 de Outubro	Matutino/ Vespertino	Ensino Fundamental (Regular)	23	482	02
EE Benedito Cesário da Cruz	Matutino/ Vespertino/ Noturno	Ensino Fundamental (Regular e EJA) e Ensino Médio (EJA)	34	805	03
EE Boa Vista	Matutino/ vespertino	Ensino Fundamental (Regular)	09	168	01
EE Irene Ortega	Matutino/ Vespertino/ Noturno	Ensino Fundamental (Regular e EJA) e Ensino Médio (EJA)	10	166	01
EE João de Campos Vidal	Matutino/ Vespertino	Ensino Fundamental e Ensino Médio (Regular)	19	247	02
EE Madre Cristina	Matutino/ Vespertino/ Noturno	Ensino Fundamental e Ensino Médio (Regular, EJA e Profissionalizante)	27	381	02

EE Padre José de Anchieta	Matutino/ Vespertino/ Noturno	Ensino Fundamental e Ensino Médio (Integral) e Ensino Médio (Regular)	15	397	01
EE Padre Tiago	Matutino/ Vespertino/ Noturno	Ensino Médio (Regular e Profissionalizante)	26	730	02
EE Pedro Galhardo Garcia	Matutino/ Vespertino	Ensino Fundamental (Regular)	18	369	02
TOTAL			181	3745	16

Tabela 1. Caracterização das unidades escolares estaduais de Mirassol d'Oeste-MT*

*Cada unidade escolar possui um diretor e um secretário. A EE Padre José de Anchieta possui, além de uma coordenadora pedagógica, três orientadoras pedagógicas.

Fonte: Seduc/SigEduca/GED/GPE (Outubro/2018).

As escolas João de Campos Widal e Madre Cristina estão localizadas na zona rural e são escolas do campo. A escola Padre José de Anchieta, no ano letivo de 2018, passou a ser escola de tempo integral e sua equipe gestora (pedagógica) conta, além da coordenadora pedagógica, com três orientadoras pedagógicas, sendo uma para cada área do conhecimento. Na escola de tempo integral, os alunos têm no currículo, além da base comum, aulas da base diversificada com diversas atividades diferenciadas, tendo, assim, aulas durante o dia todo.

4.2 Perfil dos gestores escolares estaduais de Mirassol d'Oeste – MT

Os gestores das escolas públicas estaduais de Mirassol d'Oeste participantes da pesquisa possuem nível superior e pós-graduação, com exceção de uma gestora na função de secretaria escolar que ainda está cursando a graduação. A função de secretária é ocupada por profissional do cargo de técnico administrativo educacional, que tem por exigência de escolaridade o nível médio.

Quanto à formação acadêmica, a maioria dos gestores (18) possui graduação nas diversas áreas da licenciatura e dois gestores que ocupam a função de secretaria escolar possuem graduação em bacharelado (Gráfico 1).

Quanto à formação em gestão, apenas seis dos 21 gestores que participaram da pesquisa possuem pós-graduação na área de gestão (Gráfico 2), sendo os cursos de Gestão e Coordenação Pedagógica, Gestão em Secretariado Escolar, Gestão Escolar e Gestão Pública.

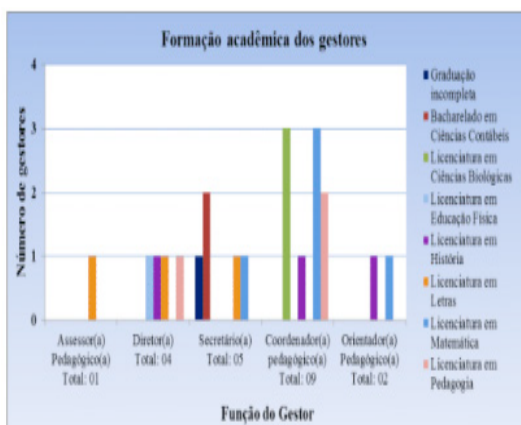


Gráfico 1. Formação acadêmica dos gestores das escolas públicas estaduais de Mirassol d'Oeste

Fonte: Os autores.

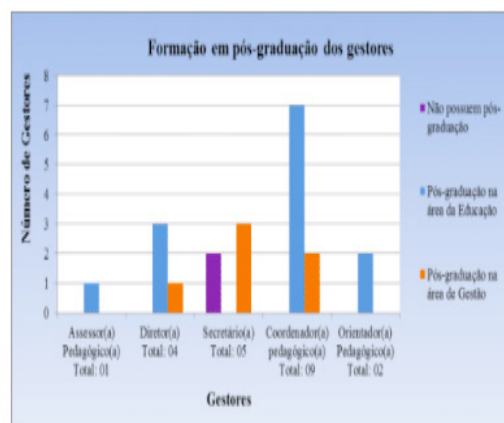


Gráfico 2. Formação em pós-graduação dos gestores das escolas públicas estaduais de Mirassol d'Oeste

Fonte: Os autores.

Um total de 15 gestores atua na função há menos de três anos e, destes, 10 gestores nunca haviam exercido função na gestão escolar anteriormente, conforme mostra tabela 2.

4.3 Atribuições e desafios da Gestão escolar pública em Mirassol d'Oeste

4.3.1 Atribuições da função e formação contínua

Os gestores, de modo geral, têm uma grande demanda de atividades para desenvolver e, muitas vezes, não há tempo hábil para realizar tudo isso. Quanto às tarefas inerentes à função, a assessora pedagógica relatou que é responsável pelo assessoramento pedagógico e administrativo às unidades escolares e, que em virtude da grande demanda de atividades, nem sempre consegue desempenhar todas as tarefas em tempo hábil.

Função atual na gestão escolar		Atuação na gestão escolar anteriormente	
Função	Há quanto tempo?	Função	Por quanto tempo?
Assessor Pedagógico	4 anos	Coordenação Pedagógica Direção Escolar	1 ano 1 ano
Diretor A	3 anos	Coordenação Pedagógica	2 anos
Diretor B	5 anos	Presidência do CDCE*	2 anos
Diretor C	3 anos	Direção Escolar Coordenação Pedagógica	18 anos 2 anos

Diretor D	5 anos	Coordenação Pedagógica	2 anos
Secretário A	1 ano	--	--
Secretário B	15 anos	--	--
Secretário C	4 anos	--	--
Secretário D	1 ano	--	--
Secretário E	8 anos	--	--
Coordenador A	1 ano	Coordenação Pedagógica	3 anos
Coordenador B	1 ano	--	--
Coordenador C	1 ano	Presidência, secretaria e tesouraria do CDCE*	5 anos
Coordenador D	2 anos	--	--
Coordenador E	2 anos	--	--
Coordenador F	3 anos	Secretaria Escolar	10 anos
Coordenador G	3 anos	--	--
Coordenador H	3 anos	--	--
Coordenador I	3 anos	--	--
Orientador Pedagógico A	1 ano	--	--
Orientador Pedagógico B	1 ano	--	--

Tabela 2. Tempo de atuação dos gestores das escolas públicas estaduais de Mirassol d'Oeste

*Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar.

Fonte: Os autores.

Os diretores escolares apontaram diversas atribuições da função: gestão financeira e administrativa da unidade escolar, como cuidar das finanças da escola e prestar contas à comunidade e, principalmente, à Seduc, cumprindo os prazos, de modo que não prejudique a disponibilização de recursos pela Seduc; conhecer a legislação e as normas da Seduc para reivindicar ações junto ao órgão; identificar as necessidades da instituição e buscar soluções junto às comunidades interna e externa e à Seduc; prezar pelo bom relacionamento entre os membros da equipe escolar, garantindo um ambiente agradável; garantir a integridade física da escola, tanto na manutenção dos ambientes quanto dos objetos e equipamentos; conduzir a elaboração do Projeto político-pedagógico (PPP), mobilizando toda a comunidade escolar nesse trabalho e garantindo que o processo seja democrático até o fim; ser parceiro do coordenador pedagógico na gestão da aprendizagem dos alunos; incentivar e apoiar a implantação de projetos e iniciativas inovadoras, provendo o material e o espaço necessário para seu desenvolvimento; gerenciar e articular o trabalho de professores, coordenadores, orientadores e funcionários; manter a comunicação com os pais e atendê-los quando necessário. De acordo com os diretores, a demanda de atividades é muito grande e os

prazos, na maioria das vezes, são curtos, o que dificulta o cumprimento de 100% das atividades em tempo hábil.

Os coordenadores pedagógicos apontaram como atribuições da função o acompanhamento das ações pedagógicas da escola, como realizar intervenção pedagógica com os professores e os alunos, de modo a orientar o trabalho professor-aluno-aprendizagem, sugerindo medidas inovadoras à prática de ensinar, de modo a superar as dificuldades de aprendizagem e ter um ensino de qualidade; coordenação de projetos como o Programa Pró-Escolas Formação na Escola (Pefe), projeto de formação contínua, a popular Sala de Educador, além do Programa *Mais Alfabetização (PMALFA)*; integração com os professores e demais funcionários; acompanhamento dos registros nos diários eletrônicos, verificando se os professores registram os conteúdos de acordo com o planejamento anual; lidar com questões de indisciplina, preencher a Ficha de Comunicação de Aluno Infrequente (FICAI) e entrar em contato com o Conselho Tutelar, quando necessário; além das demais tarefas apresentadas na Portaria nº 365/2017/GS/SEDUC/MT. Conforme relato de alguns coordenadores, devido à grande demanda nem sempre há tempo hábil para exercer todas as tarefas, principalmente devido às incumbências destinadas pela Seduc fora do planejamento e do cronograma da escola e em curtos prazos para realizar.

Os secretários escolares apontaram como atribuições da função o planejamento, controle e execução das ações da área administrativa da escola, como a gestão da vida funcional dos servidores (atribuição de aulas e jornada de trabalho, contrato e/ou distrato, lançamento de férias, licenças, entre outros) e da vida escolar dos alunos (censo escolar, abertura e fechamento do ano letivo, matrículas, emissão de transferências, históricos e certificados, entre outros); credenciamento e autorização de cursos; organização, sistematização e registro dos fatos que acontecem dentro da unidade de ensino, além de assessorar a direção para uma boa gestão educacional administrativa/pedagógica de modo a garantir a eficácia, eficiência e efetividade dos serviços prestados à comunidade escolar. Todas as atividades são desempenhadas em parceria com os técnicos administrativos da secretaria escolar.

A escola de ensino integral conta ainda com uma orientadora pedagógica para cada área de conhecimento, as quais apontaram como atribuições da função o apoio ao coordenador pedagógico na articulação e coordenação dos demais professores, com foco na prática pedagógica e nas estratégias voltadas para a melhoria dos resultados acadêmicos em cada área, isto é, promovem ações que possibilite avanços na qualidade do processo de ensino aprendizagem.

Conforme os gestores, a Seduc oferta cursos de formação inicial para assessores e diretores, no entanto, são formações/ciclos de estudos muito rápidos e superficiais, se levado em conta o trabalho que o gestor irá desenvolver no decorrer do seu mandato.

A assessora, diretores, coordenadores e orientadoras pedagógicas passaram por processo de seleção, no qual apresentaram uma proposta de trabalho, para tanto, estudaram sobre a função e as atribuições da função pretendida, baseando-se em

livros e legislações específicas, como portarias e instruções normativas da Seduc/MT. Alguns gestores afirmaram ainda não ter tido preparação específica inicial para desempenhar tal atividade e a preparação se deu com as formações para gestores oferecidas no decorrer do ano pelo Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação (Cefapro), como a Sala de Gestor; cursos online ofertados pela Seduc, como o Curso de Capacitação Online sobre SigEduca ofertados para os secretários e demais técnicos administrativos; e, sobretudo, com a prática do dia a dia e orientação dos demais colegas gestores com mais experiência na gestão escolar. Sempre que necessário, os gestores buscam auxílio da Assessoria Pedagógica e da Seduc.

De acordo com os gestores, conforme há a disponibilidade de recursos financeiros a Seduc e o Cefapro Regional organizam cursos de formação aos gestores, no entanto, por mais que estes cursos tratam de assuntos relevantes do cotidiano escolar, nem sempre são suficientes para suprir todas as necessidades e expectativas, visto que a área de atuação dos gestores é muito ampla e muitas vezes há situações que fogem da área de formação acadêmica.

A maioria dos gestores afirmou participar dos cursos de formação quando são ofertados pela Seduc e/ou pelo Cefapro, conforme mostra o Gráfico 3. Os gestores que afirmaram não participar relataram que não houve formação específica para a função que exercem.

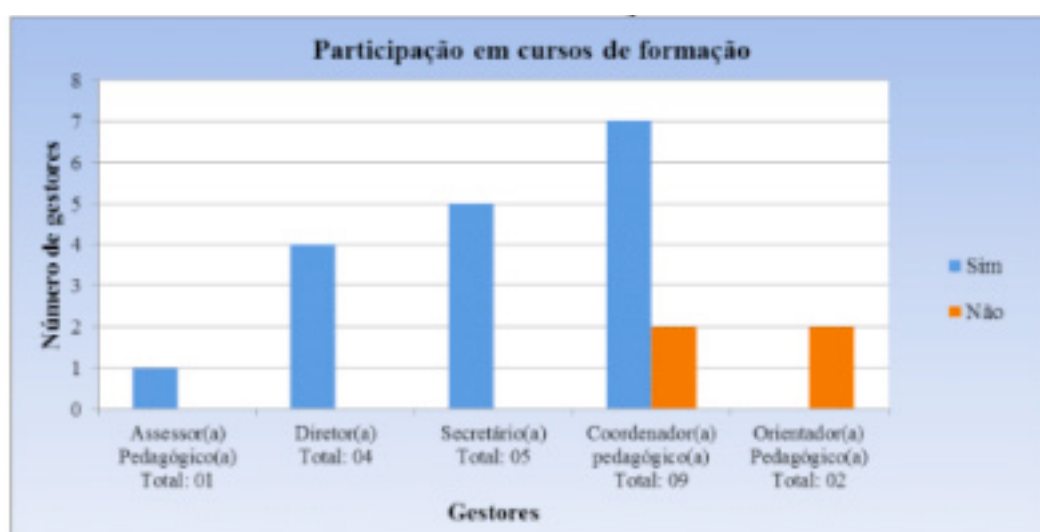


Gráfico 3. Participação dos gestores das escolas públicas estaduais de Mirassol d'Oeste em cursos de formação

Fonte: Os autores.



Gráfico 4. Interesse dos gestores das escolas públicas estaduais de Mirassol d'Oeste em continuar na função de gestor

Fonte: Os autores.

4.3.2 Desafios da Gestão Escolar Pública

Os desafios apontados pelos gestores podem ser classificados em cinco categorias: burocráticos, pedagógicos, relações interpessoais, apoio familiar e acesso a internet.

Os desafios burocráticos apontados foram: falta de cursos de capacitação específica aos gestores; gestão de recursos financeiros (suprir todas as necessidades com poucos recursos financeiros); estabelecer e cumprir metas do Projeto político-pedagógico (PPP); processos burocráticos com curto prazo; questões burocráticas do sistema SigEduca em relação aos lançamentos da vida escolar dos alunos, além de muitas funções do sistema SigEduca que são disponíveis apenas no perfil do secretário, poderiam ser realizadas facilmente pelos técnicos administrativos; atribuição de aulas e jornada de trabalho aos profissionais da educação no sistema SigEduca; falta de profissionais (sobretudo professores) devido a proibição da contratação durante o pleito eleitoral.

Em relação aos desafios pedagógicos, a grande demanda de trabalho e responsabilidades que são atribuídas ao coordenador e os processos burocráticos são os maiores desafios, pois com isso, não há tempo suficiente para acompanhar efetivamente o planejamento do professor e o desempenho dos alunos e, assim, realizar intervenções pedagógicas, como o planejamento de atividades diferenciadas a fim de melhorar a qualidade do ensino e aumentar os índices nas avaliações do governo. Além disso, os gestores precisam lidar com a má formação acadêmica dos profissionais, professores mal preparados sem domínio em sala em sala e de conteúdo; falta de motivação dos profissionais; falta de compromisso e responsabilidade dos profissionais com o trabalho pedagógico; além da indisciplina dos alunos.

Também foram apontados desafios quanto às relações interpessoais no âmbito

escolar, como imparcialidade da equipe gestora; falta de sintonia entre a equipe pedagógica; ideia individualista dos profissionais e não de grupo, de coletivo para um bem comum; dificuldade em manter um bom relacionamento entre os profissionais dos diferentes setores da escola; responsabilidade é sempre questionada e repassada a outros profissionais; de modo geral, o desafio é lidar como ser humano.

Outro grande desafio apontado pelos gestores está relacionado ao apoio familiar. A falta de envolvimento da família na vida escolar dos alunos dificulta o diálogo entre a equipe gestora e pais ou responsáveis pelos educandos, assim, é difícil convencer a família de sua valiosa participação na vida escolar do aluno.

Além disso, as escolas do campo enfrentam grande dificuldade quanto ao acesso a internet: a falta de internet de qualidade devido à localização da unidade escolar na zona rural.

Para lidar com estes desafios, os gestores buscam amparo na comunidade escolar interna, como demais membros da equipe gestora, CDCE e Assessoria Pedagógica e sempre contam com o apoio e sugestões de muitos profissionais que são verdadeiros companheiros e colaboradores da equipe gestora. Os gestores buscam, ainda, amparo nos demais membros do sistema escolar, como Cefapro e Seduc, buscando sugestões e orientações a respeito de determinado assunto, no entanto, conforme relatado, algumas vezes há uma distância gritante entre o sistema de suporte e o que realmente é real, assim o amparo externo fica um pouco falho.

Nesse contexto, vários gestores afirmaram não ter interesse em continuar exercendo a função de gestor no próximo ano letivo, em virtude de aposentadoria ou desejo se dedicar mais a vida familiar ou, ainda, em virtude do desgaste físico e emocional de lidar com os desafios e a forma que desestabiliza o potencial de um gestor que busca fazer seu papel com resultados satisfatórios e muitas vezes que geram um sentimento de impotência profissional. No entanto, a maioria dos gestores (12) deseja continuar na função de gestor (Gráfico 4), uma vez que o exercício da função amplia os conhecimentos e contribui com a formação pessoal e profissional, e agora, com mais experiência, acreditam que podem desenvolver melhores trabalhos como profissional da educação e gestor, e contribuir com o processo de ensino na educação pública.

Para melhor atuação do gestor, foram apontadas as seguintes sugestões: maior responsabilidade profissional, social, humanística e democrática; maior valorização dos profissionais da educação; oferta de cursos de formação inicial e contínua a todos os gestores; menos burocracia; concentrar o trabalho do coordenador especificamente no campo pedagógico, de modo que possa acompanhar efetivamente o planejamento e execução das atividades propostas pelos professores e realizar intervenções pedagógicas a partir do diagnóstico apresentado pelos alunos durante as avaliações da aprendizagem; disponibilidade de recursos financeiros por parte da Seduc para atender as demandas das escolas; e coerência na elaboração de leis e no cumprimento das mesmas (por exemplo, de que modo pode-se garantir o cumprimento dos 200 dias

letivos, se a Educação não é tida como serviço essencial e é proibida a contratação de professores em período de eleição?).

5 | DISCUSSÃO

Uma das variáveis mais críticas na educação é a qualificação dos profissionais que compõem a equipe escolar (MACHADO, 2000). Observa-se que a maioria dos gestores não possui formação acadêmica (graduação ou pós-graduação) na área de gestão, fato que se acentua como um dos principais desafios para gerir uma instituição pública de ensino. Conforme afirma Lück (2000), não se pode esperar que os gestores aprendam a gerir em serviço, por ensaios e, conseqüentemente, erros. Gerir uma organização, seja pública ou privada, exige responsabilidade e profissionalismo, e a formação é um instrumento fundamental para o desenvolvimento de competências e habilidades no cenário educacional.

Uma vez que não é exigida formação acadêmica específica na área de gestão para atuar na função, é de responsabilidade dos sistemas de ensino a oferta de cursos de capacitação e de formação contínua para gestores das escolas públicas, de modo a acentuar o processo de profissionalização de gestores e garantir eficácia das organizações escolares (LÜCK, 2000; MACHADO, 2000). No entanto, conforme apontado por Machado (2000), pesquisas nacionais e internacionais corroboram que os cursos de curta duração não suprem deficiências nem incentivam os gestores na revisão de suas práticas e, geralmente, dizem respeito apenas a necessidades tópicas e imediatas.

Em anos anteriores, a Seduc/MT, em parceria com o Ministério da Educação (MEC), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), ofertou cursos de pós-graduação *latu sensu* em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica, voltados para a formação contínua e pós-graduada de centenas de gestores da Educação Básica de Mato Grosso. Além disso, a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) também oferta pós-graduação *latu sensu* em Gestão Pública, sendo a maior parte das vagas destinadas aos servidores públicos.

No entanto, o quadro de gestores das escolas públicas muda periodicamente e, conforme mostraram os resultados, a maioria dos gestores atua na função há pouco tempo, em torno de um a três anos. Lück (2000) ressalta que esta periodicidade frequente de troca de gestores se torna um fator limitante à política de formação continuada de gestores. Portanto, é necessário articular política de formação com política de gestão. Nesse contexto, o ideal é que a formação acadêmica na área da gestão fosse um dos requisitos para exercer a função de gestor ou que a Seduc voltasse a ofertar cursos de pós-graduação aos gestores escolares.

Os resultados mostram que os gestores são responsáveis por uma grande

demanda de atividades e nem sempre há tempo hábil para desempenhar todas de modo eficaz. Conforme propõe Castro (2000), muitas vezes os diretores gastam a maior parte de seu tempo na gestão financeira e administrativa da escola, como na busca de recursos financeiros para manutenção do prédio escolar, e nem sempre conseguem lidar efetivamente com as questões pedagógicas da unidade escolar, ficando estas mais a cargo da coordenação pedagógica.

Ao coordenador pedagógico são destinadas inúmeras atividades, além de processos burocráticos com curto prazo para serem cumpridos, o que dificulta o trabalho pedagógico, de fato. De acordo com Lima e Santos (2007), cabe ao coordenador pedagógico, em conjunto com os demais educadores, coordenar para educar, isto é, implementar políticas educacionais que possibilite reflexões da própria essência da aprendizagem, além da formação contínua dos educadores. Obviamente, não cabe apenas ao coordenador realizar estas tarefas, mas sim o direcionamento dos demais educadores na busca da superação dos problemas diagnosticados, de modo a superar as dificuldades de aprendizagem e promover, em equipe, um ensino de qualidade (LIMA; SANTOS, 2007).

Outro desafio apontado e muito questionado é a forma burocrática com que são tratados os serviços públicos. Segundo Aragão (1997, p.106) a burocracia tornou-se de extrema importância “em função da necessidade de maior previsibilidade e precisão no tratamento das questões organizacionais”, principalmente no que tange à utilização de recursos públicos. Não é rara a associação deste termo à abundância de papéis, rigorosidade de normas, excesso de formalismo, entre outros fatores. No entanto, conforme a autora, o objetivo da burocracia é alcançar os fins do Estado, ou seja, a efetividade, e, obviamente, atingir os fins esperados a qualquer preço pode levar, de maneira inevitável, à ineficiência dos serviços prestados.

Outros desafios apontados pelos gestores dizem respeito às relações interpessoais. De acordo com Lourenço Filho (2007, p. 87), “as escolas existem para produzir serviços de desenvolvimento e ajustamento social”. Conforme o autor, a classe de ensino e os serviços escolares baseiam-se em relações humanas, isto é, aplica-se a pessoas e exige sinergia entre elas, uma vez que as escolas oferecem serviços (de ensino) e não produtos (como nas fábricas).

A relação da escola com a família também é um desafio bastante relevante e central na vida escolar. De acordo com Sousa e Sarmiento (2010), a interação positiva escola-família tem fundamental importância, uma vez que se desenvolve uma relação de colaboração entre estas duas instituições mutuamente responsáveis pelo processo de escolarização e educação das crianças e jovens. Para tanto, compete à escola promover esse envolvimento, criando canais diversificados de comunicação e colaboração entre a escola e a família, partilhando as responsabilidades na educação e formação cidadã de cada educando. Nesse contexto, “o sucesso educativo das crianças e jovens está positivamente relacionado com a forma como a escola e a família encaram e desenvolvem essa missão comum” (SOUSA; SARMENTO, 2010,

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A grande demanda de trabalho e aos demasiados processos burocráticos têm sido os maiores desafios enfrentados pelos gestores das escolas públicas. Além disso, os entraves nas relações interpessoais e a falta de envolvimento da família na vida escolar das crianças e jovens dificultam ainda mais a eficácia e efetividade do trabalho pedagógico.

Para obter uma educação de qualidade, é necessária maior responsabilidade profissional, social, humanística e democrática de todos os envolvidos no processo educacional, desde a família dos educandos, os profissionais da educação, os gestores, até os níveis mais altos da hierarquia dos sistemas de ensino.

Nesse sentido, a pesquisa apontou para a necessidade de investimentos dos sistemas de ensino na formação acadêmica e contínua do gestor escolar, voltada para o cotidiano e para as necessidades da escola. Nesse contexto, a pesquisa sugere que a formação acadêmica na área da gestão seja um dos requisitos básicos para exercer a função de gestor das escolas públicas.

A pesquisa teve como limitação a participação de pouco mais de 50% dos gestores das escolas públicas estaduais de Mirassol d'Oeste, o que sugere a realização de pesquisas futuras de modo a abranger a totalidade dos gestores das escolas estaduais e também os gestores de escolas municipais e particulares do município, a fim de comparar os diferentes desafios enfrentados pelos mesmos, conforme a mantenedora da unidade escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, R. L. G. de; MACHADO, C. Práticas sobre gestão escolar: uma análise a partir do levantamento de teses e dissertações (2009 a 2015). **Revista @mbienteeducação**. Universidade Cidade de São Paulo. v. 10, n. 2, 2017, p.262-75.

ARAGÃO, C. V. de. Burocracia, eficiência e modelos de gestão pública: um ensaio. **Revista do Serviço Público**, a. 48, n. 3, p. 104-132, 1997.

CASTRO, M. L. S. de. A Gestão da Escola Básica: conhecimento e reflexão sobre a prática cotidiana da diretora de escola municipal. In: LÜCK, H. (Org.). **Gestão escolar e formação de gestores**. Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, 2000. p. 71-87.

FIALHO, N. N.; TSUKAMOTO, N. M. S. **Gestão democrática e educação de qualidade: desafios do gestor escolar**. In: X ANPED SUL, Florianópolis. Anais do X ANPED SUL, p. 1-20, 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/365-0.pdf> Acesso em 11 abr. 2018.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. [org.] **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

IBGE. *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*. **Divisões Regionais do Brasil**. Disponível em:

<<https://www.ibge.gov.br/geociencias-novoportal/organizacao-do-territorio/divisao-regional/15778-divisoes-regionais-do-brasil.html?=&t=o-que-e>> Acesso em: 29 Out. 2018.

_____. *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Mirassol d'Oeste*. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/mirassol-doeste/panorama>> Acesso em: 29 Out. 2018.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LIMA, P. G.; SANTOS, S. M. dos. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. **Educere et Educere**, v. 2, n° 4, p. 77-90, 2007.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Organização e Administração Escolar: curso básico**. 8. ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. 321p.

LUCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009. 144p.

LUCK, H. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. In: LÜCK, H. (Org.). **Gestão escolar e formação de gestores**. Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, 2000. p. 11-33.

MACHADO, M. A. de M. Desafios a serem enfrentados na capacitação de gestores escolares. In: LÜCK, Heloísa (Org.). **Gestão escolar e formação de gestores**. Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, 2000. p. 97-112.

MATO GROSSO. Edital nº 013/GS/SEDUC/2018 de 13 de julho de 2018. Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer de Mato Grosso. **Diário Oficial do Estado**, Cuiabá, MT, 13 Jul. 2018a.

_____. Lei nº 7.040, de 1º de Outubro de 1998. **Diário Oficial do Estado**, Cuiabá, MT, 1º Out. 1998.

_____. Portaria nº 365/2017/GS/SEDUC/MT DE 1º de outubro de 2017. Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer de Mato Grosso. **Diário Oficial do Estado**, Cuiabá, MT, 1º Out. 2017.

_____. Portaria nº 475/GS/SEDUC/2018 de 23 de julho de 2018. Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer de Mato Grosso. **Diário Oficial do Estado**, Cuiabá, MT, 26 Jul. 2018b.

_____. Portaria nº 597/2018/GS/SEDUC/MT de 15 de outubro de 2018. Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer de Mato Grosso. **Diário Oficial do Estado**, Cuiabá, MT, 25 Out. 2018c.

NESSLER, N. C. **O gestor escolar e os desafios enfrentados na função de direção**. (Monografia – Especialização em Gestão Educacional). Três passos: 2013. 42p.

PAZETO, A. E. Participação: exigências para a qualificação do gestor e processo permanente de atualização. In: LÜCK, H. (Org.). **Gestão escolar e formação de gestores**. Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, p. 163-166, 2000.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUSA, M. M.; SARMENTO, T. Escola-família-comunidade: uma relação para o sucesso educativo. **Gestão e Desenvolvimento**, nº 17-18, p. 141-156, 2010.

SOUZA, D. C.; OLIVEIRA, R. V. **Desafios da gestão democrática na escola: estudo de caso na**

Escola Municipal do Ensino Fundamental Senador José Sarney (Cacimba de Dentro – PB). 2011. 19 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) - Universidade Federal da Paraíba. Paraíba, 2011.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração.** 7 ed. São Paulo: Atlas, 2006.

WITTMANN, L. C. Autonomia da escola e democratização de sua gestão: novas demandas para o gestor. In: LÜCK, Heloísa (Org.). **Gestão escolar e formação de gestores.** Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, p. 88-96, 2000.

A PERSPECTIVA DISCENTE RELACIONADA AO USO DE DISPOSITIVOS ELETRÔNICOS NO AMBIENTE ACADÊMICO

Carla Oliveira Dias

Universidade Santo Amaro – UNISA

Programa De Pós-Graduação Interdisciplinar Em
Ciências Humanas

RESUMO: O ambiente educacional no mundo contemporâneo, a partir do advento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), vem incorporando de forma significativa os dispositivos eletrônicos, móveis ou não, no processo ensino-aprendizagem, principalmente, por parte dos discentes, já categorizados no âmbito da cultura digital como nativos digitais. Este artigo tem como objetivo apresentar a percepção de graduandos, do ensino superior tecnológico, sobre a utilização de dispositivos eletrônicos no cotidiano acadêmico. Trata-se de um estudo de campo exploratório-descritivo, de caráter quantitativo, que contou com a participação voluntária de 119 graduandos de uma universidade privada do município de São Paulo, Brasil. Os resultados evidenciaram que os graduandos utilizam em larga escala dispositivos eletrônicos em suas atividades acadêmicas, sendo o celular do tipo *smartphone* o principal aparato tecnológico encontrado no local de estudo. Os participantes elegem como principal benefício dos dispositivos eletrônicos o acesso

a informações em rede e a interconectividade global e apontam como desvantagens a possibilidade de dispersão do aluno para o mundo virtual durante as aulas e o excesso de informações disponíveis. Os resultados possibilitam concluir que os dispositivos eletrônicos são percebidos pelos discentes como ferramentas tecnológicas que podem auxiliá-los em suas atividades acadêmicas, porém a repercussão positiva dessas ferramentas tecnológicas para a aprendizagem e produção de conhecimento necessita ser acompanhada pelo desenvolvimento de competências informacionais e mediação pedagógica do docente, caso contrário o seu uso poderá permanecer na esfera das relações socioeducativas informais, não permitindo ao discente desenvolver conhecimento original e criativo.

PALAVRAS-CHAVES: Ensino Superior. Tecnologias Educacionais. Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. Aprendizagem.

ABSTRACT: The educational environment in the contemporary world, since the advent of the Digital Information and Communication Technologies (TDICs), has been incorporating in a significant way the electronic devices, mobile or otherwise, in the teaching-learning process, mainly, already categorized in the field of digital culture as digital natives. This article

aims to present the perception of undergraduates, of technological higher education, about the use of electronic devices in academic everyday life. This is an exploratory-descriptive, quantitative field study that included the voluntary participation of 119 undergraduates from a private university in the city of São Paulo, Brazil. The results showed that undergraduates use large-scale electronic devices in their academic activities, the smartphone type being the main technological device found at the study site. Participants elect as the main benefit of electronic devices access to network information and global interconnectivity and point to disadvantages the possibility of student dispersion to the virtual world during classes and the excess of information available. The results make it possible to conclude that electronic devices are perceived by students as technological tools that can help them in their academic activities, but the positive repercussion of these technological tools for the learning and production of knowledge needs to be accompanied by the development of informational skills and pedagogical mediation otherwise, their use may remain in the sphere of informal socio-educational relationships, not allowing the student to develop original and creative knowledge.

KEYWORDS: Higher Education. Educational Technologies. Digital Information and Communication Technologies. Learning.

1 | INTRODUÇÃO

A linguagem digital é resultado direto da evolução das tecnologias comunicacionais de massa, intituladas de modo geral como Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), advento contemporâneo que surgiu com a evolução do ciberespaço e da Cibercultura e consolidou-se, enquanto revolução cultural, no fenômeno conhecido como Cibercultura (LEVY, 2010; LEMOS, 2013). Segundo Castells (2000, p. 25) as tecnologias comunicacionais geram um processo comunicacional interativo, dinâmico e globalizado, que implica diretamente democratização das informações, nesse processo, “a tecnologia passa a representar a sociedade, e a sociedade não pode ser entendida sem suas ferramentas tecnológicas”, daí o fato de os dispositivos eletrônicos tornarem-se cada vez mais essenciais e populares em todos os ramos da sociedade.

Na área da educação, a interconexão global e a competência informacional agregaram novos sentidos ao processo de ensinar e aprender, possibilitando em muitos momentos que o discente assuma o protagonismo de sua aprendizagem, pois, como em outros ramos da sociedade, “a tecnologia adentrou as universidades desalojando sentidos naturalizados por uma prática, de certa forma reprodutiva dos modos de ensinar/aprender, ocasionando mudanças” (TORRES; PIMENTA; KERBAUY, 2017, p. 141), quase irreversíveis que ressignificaram, de certo modo, os processos de ensino e aprendizagem.

Visto ser a linguagem digital uma realidade que se impõe socioculturalmente

no país e no mundo e considerando que a maior parte dos discentes é composta por nativos digitais, a reflexão sobre o uso de dispositivos eletrônicos no contexto educacional brasileiro torna-se um tema relevante, porém observa-se que ainda é pouco estudado por especialistas na área da educação (ALMEIDA; ARAÚJO JR, 2013). Assim, neste artigo serão realizadas algumas reflexões sobre a presença dos dispositivos eletrônicos no ensino superior decorrentes de uma pesquisa que objetivou identificar a percepção de graduandos em relação à utilização de dispositivos eletrônicos no cotidiano acadêmico.

O referencial teórico que fundamentou tais reflexões baseou-se nos estudos de Levy (2010), Lemos (2013), Castells (2000), Prensky (2001), além de pesquisas empíricas relacionadas ao tema visto que ainda são poucos os estudos que tratam, especificamente, sobre a questão investigada, sob a perspectiva do discente.

2 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo refere-se a resultados parciais de uma pesquisa de mestrado, em curso intitulada “A Cultura Digital e a produção de conhecimento sob o olhar do discente”. Trata-se de uma pesquisa de campo do tipo exploratório-descritiva, de abordagem quantitativa, que busca compreender a realidade em investigação pela avaliação de dados empíricos, à luz de inferências teóricas e análise estatística.

O estudo está sendo desenvolvido em uma instituição de ensino superior privado no município de São Paulo, Brasil. O cenário de investigação refere-se aos cursos de tecnologia disponíveis na instituição, na modalidade de ensino superior tecnológico. Os participantes do estudo foram graduandos matriculados no último semestre. A amostra foi composta de 119 participantes, coletada no ano de 2018, em um universo de 130 graduandos matriculados. Para este estudo não foram previstos critérios de exclusão, pois considerou-se que os graduandos matriculados no 4º semestre, no exercício de suas atividades discentes cotidianas, configuravam-se como sujeitos de pesquisa capacitados para responder aos questionamentos apresentados no questionário semi-estruturado elaborado pelo pesquisador. O questionário compôs-se de 4 questões no modelo de Escala de Likert. A coleta de dados ocorreu no mês de fevereiro de 2018. Os resultados obtidos foram organizados em planilhas do tipo Excel e, na sequência, elaboraram-se quadros e tabelas que representaram por estatística-descritiva a interpretação da percepção dos participantes, segundo variáveis numéricas e percentis, em relação à utilização de tecnologias digitais no contexto acadêmico.

O estudo seguiu todos os princípios éticos relacionados às pesquisas educacionais, bem como as orientações legais preconizadas nas normas da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP, recomendadas pela Resolução do Conselho Nacional e Saúde nº 510/2016 (BRASIL, 2016); obtendo, também, a devida aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa da instituição de ensino à qual a pesquisadora é vinculada,

com parecer favorável protocolado sob o nº 2.133.085/2017. Reitera-se que todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido antes de participarem do estudo.

3 | APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste recorte, os dados foram agrupados em tópicos, segundo a ordem de questionamentos apresentada aos participantes de modo que, inicialmente, organizou-se uma breve caracterização do perfil dos graduandos, na sequência foram apresentados os dispositivos eletrônicos mais utilizados no local de estudo e, por fim, os resultados relacionados à questão norteadora deste artigo: como graduandos do ensino superior tecnológico percebem a utilização de recursos eletrônicos em seu cotidiano acadêmico?

3.1 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Os resultados possibilitaram a caracterização do perfil dos graduandos quanto ao gênero, idade, estado civil e inserção no mercado de trabalho. Conforme os resultados apresentados na tabela 1, é possível observar que a maioria dos acadêmicos é do gênero feminino, adultos jovens na faixa etária entre 18 e 30 anos, perfil que corresponde praticamente a 73% da amostra.

Tabela 1 – Perfil dos graduandos de um curso superior tecnológico, em uma universidade privada, São Paulo, 2018.

GÊNERO	Nº	%
Masculino	47	39,49
Feminino	72	60,50
TOTAL	119	100%
FAIXA ETÁRIA	Nº	%
18 - 25 anos	62	52,10
26 - 30 anos	25	21,00
30 anos ou +	29	24,36
Sem resposta	03	02,52
TOTAL	119	100%
ESTADO CIVIL	Nº	%
Solteiro	87	73,10
Casado	22	18,48
Outros	07	05,88
Sem resposta	03	02,52
TOTAL	119	100%
EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL	Nº	%
Está trabalhando	88	73,94
Não está trabalhando	30	25,20
Nunca trabalhou	01	00,84
TOTAL	119	100%

Fonte: O autor (2018).

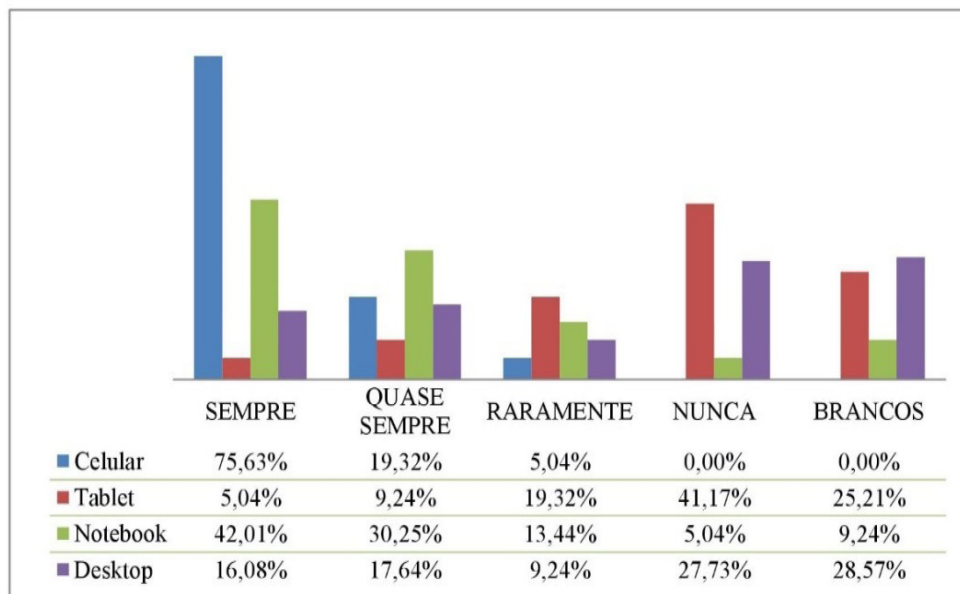
Em relação ao estado civil, a maioria dos participantes encontra-se representada socialmente pelo estado civil solteiro. Já, no que se refere ao quesito experiência profissional, é possível identificar que a maioria dos participantes já se inseriu no

mercado de trabalho ou, pelo menos, já experienciou o mundo do trabalho em algum momento.

3.2 Dispositivos eletrônicos utilizados no local de estudo.

Para a melhor compreensão sobre a utilização de dispositivos eletrônicos no contexto educacional estudado, a pesquisadora formulou questionamentos sobre o conhecimento e a utilização de dispositivos eletrônicos e digitais no cotidiano acadêmico e também sobre a sua possível correlação com o processo de aprendizagem discente. A pergunta norteadora que compôs este tópico foi: com que frequência você utiliza dispositivos eletrônicos para auxiliar seus estudos? As opções apresentadas, em ordem alfabética, foram: celular, *desktop*, *tablet*, *notebook*. A figura abaixo representa o rol de respostas obtidas em relação aos dispositivos eletrônicos mais utilizados no local de estudo.

Figura 1 – Distribuição do percentual de utilização dos dispositivos eletrônicos como auxílio aos estudos, São Paulo, 2018.



Fonte: O autor (2018).

Os resultados na figura acima evidenciam a preferência dos discentes pelo uso do celular, os questionamentos da pesquisa também evidenciaram que em relação a este aparato tecnológico o *smartphone* é o tipo de aparelho celular mais utilizado pelos participantes do estudo. Isso ocorre, porque os participantes valorizam, principalmente sua capacidade interativa e multifuncional; percebe-se pelas respostas obtidas que tais sujeitos sentem-se totalmente integrados com seus aparelhos tipo *smartphone*, de forma a considerá-los, em alguns momentos, extensão de si mesmos.

No que tange à percepção sobre a utilização dos dispositivos móveis no cotidiano acadêmico, os resultados apresentam o *notebook* como segunda opção de apoio tecnológico para a realização de atividades acadêmicas. O *desktop* não aparece como

uma opção frequente, obtendo percentuais de resposta pouco significativos, ficando seu uso restrito a locais onde somente ele é o dispositivo ofertado. O *desktop* foi avaliado no contexto da pesquisa, estatisticamente, como um dispositivo limitado, sendo este mencionado como um recurso secundário, relacionado à operacionalização de atividades educativas relacionadas à produção de textos, diagramação e organização de conteúdo disciplinar, sendo pouco relacionado ao quesito acesso para navegação em rede, embora esse dispositivo também permita tal ação.

Um dado relevante que chama a atenção são os percentuais obtidos em relação ao uso do *tablet*, que apesar de representar um dispositivo móvel tecnologicamente avançado, foi relegado à segunda plana, não sendo avaliado como importante pelos discentes. Isso acontece porque o *tablet*, além, do tamanho desfavorável quando comparado ao *smartphone*, também não possui a diversidade de funções deste. Os discentes em suas respostas evidenciam que preferem o *smartphone* porque o consideram uma central de serviços, na qual são ofertadas inúmeras ferramentas que atendem a demandas tanto educativas como sociais.

Os resultados apresentados na figura 1 demonstram ainda que os graduandos utilizam de forma significativa o celular e o *notebook* como ferramentas tecnológicas para apoiar sua aprendizagem. O celular é uma ferramenta disponível que pode ser facilmente incorporada tanto pelos discente quanto pelos docentes no processo de ensino-aprendizagem. Isso acontece porque “as tecnologias móveis ampliam o tempo e o espaço de estudo ao quebrar as barreiras temporais e espaciais, visto que o aluno pode acessar o material de estudo em diversos momentos e contextos” (MOURA; CARVALHO, 2009, p.36).

Os resultados do estudo corroboram com outras pesquisas realizadas sobre o tema, como o estudo de Barbosa e colaboradores (2018), que investigando o impacto da utilização de novas tecnologias na rotina de acadêmicos de medicina em uma universidade na região nordeste do Brasil, observou que os dispositivos móveis são largamente utilizados para acessar aplicativos educacionais que apoiam atividades acadêmicas, bem como aplicativos que permitem a interação social. Barbosa e colaboradores (2018) observaram que os graduandos utilizam as TDICs ainda em caráter informal, ou seja, por iniciativa individual, quase totalmente desvinculada do programa educacional vigente no local de estudo. Essa realidade é análoga à dos graduandos de que trata esta pesquisa. Em ambos os casos, é possível evidenciar que o dispositivo eletrônico que melhor atende aos princípios da *Mobile Learning*, na atualidade, é o telefone celular.

Outra questão que emerge desta realidade é o fato de que para a sua utilização, não há qualquer dispêndio para as instituições de ensino, pois o investimento é particular, trata-se de um equipamento pessoal comum à maior parte das pessoas de modo que “se o computador ainda é um objeto restrito, o celular está presente em boa parte das escolas, nas mochilas dos alunos de diferentes classes sociais” (MERIJE, 2012, p.81).

O conhecimento desses resultados leva-nos à compreensão de que a cultura digital já se encontra impregnada no modo de vida dos jovens pesquisados, sendo o telefone celular a ferramenta tecnológica que melhor permite que eles se expressem no contexto da cultura digital, permitindo que os discentes utilizem a linguagem digital em seu cotidiano. A conectividade, oportunizada por esses dispositivos móveis inclusive a maior presença nas redes sociais, é um fator que confere sentimento de inclusão e importância no cenário de interação global (CASTELLS, 2009).

Dessa forma os *smartphones* estão se tornando cada vez mais populares por sua versatilidade, sua funcionalidade e seu tamanho; isso acontece porque esses aparelhos já foram idealizados como verdadeiras plataformas multimídias, o que pode significar um diferencial em relação a outros dispositivos similares, daí, o fato desse equipamento despontar na liderança dos dispositivos móveis mais utilizados como ferramenta tecnológica para a área educacional (MERIJE, 2012).

Diante dos resultados presentes neste tópico de discussão, é possível inferir que os dispositivos eletrônicos apresentam potencial pedagógico para apoiar o discente na construção de sua autonomia para a aprendizagem, além de impactar positivamente na comunicação em rede, fator favorável à construção da identidade social do discente, fenômeno também já evidenciado no estudo realizado por Costa, Almeida e Lopes (2017) quando investigaram, no cenário do ensino superior, o potencial dos aplicativos educacionais, mais especificamente, dispositivos móveis, para a implementação de metodologias ativas na prática docente.

3.3 Utilização de dispositivos eletrônicos no ambiente acadêmico – vantagens e desvantagens.

Na era digital, os dispositivos eletrônicos podem ser considerados elementos importantes no desenvolvimento das atividades educativas; assim, no contexto da pesquisa, também foi investigado junto aos participantes a percepção deles sobre as possíveis vantagens e desvantagens quanto à utilização dessa ferramenta tecnológica para o seu aprendizado acadêmico.

Para responder a essa indagação, foi elaborado um questionamento na forma de uma escala modulada crescente do tipo '*grau de importância*', ou seja, foram apresentados diferentes níveis de importância, permitindo que cada participante pudesse atribuir a cada quesito um valor em ordem crescente, em escala numérica de 1 a 5, em que o número 1 representa o grau máximo de importância atribuída ao quesito avaliado e o 5 equivale ao menor grau de importância. Os resultados que representam a percepção discente, nesta perspectiva, são apresentados no quadro 1 e quadro 2.

Quadro 1 - Vantagens atribuídas por graduandos ao uso de dispositivos eletrônicos em uma universidade privada na cidade de São Paulo, 2018.

Uso de dispositivos eletrônicos - vantagens	Ordem de importância	Respostas atribuídas
Acesso a diferentes materiais de apoio.	1º	46
Proporcionar a realização de atividades colaborativas extra sala de aula.	2º	24
Conferir e validar informações sobre conteúdos ministrados.	3º	21
Organização de materiais e anotações referentes a conteúdos estudados	4º	19
Participação em fóruns e espaços de discussão relacionados aos conteúdos estudados.	5º	17

Fonte: O autor (2018)

Observa-se no quadro 1 a valoração atribuída aos dispositivos eletrônicos em relação ao seu potencial para melhorar o processo de aprendizagem. Os resultados presentes neste quadro podem ser mais bem compreendidos se considerados a partir de duas perspectivas distintas, sendo a primeira composta pelo 1º, 2º, 3º e 5º lugares, com tópicos que apresentam em sua ideia central a capacidade interação e comunicação em rede mediada pela Internet. Já a segunda perspectiva, que comporta apenas o 4º lugar, refere-se à questão da capacidade operacional de tais dispositivos para produzir trabalhos acadêmicos, que de modo geral, permitem organizar conteúdos disciplinares.

Na primeira perspectiva estão presentes o 1º, 2º, 3º e 5º lugares. Os graduandos atribuíram o 1º lugar, como principal benefício, ao tópico que trata do livre acesso a diferentes materiais acadêmicos, inferência que na prática acadêmica representa a possibilidade de conhecer e manipular conteúdos de apoio disciplinar, de forma diversificada e ampliada, na rede virtual.

O acesso livre à rede e a troca de informações continuam a ser as principais ideias no 2º e 3º lugares, isso pode ser evidenciado quando os participantes reconhecem como benefícios principais a realização de atividades colaborativas e a possibilidade de revisão das informações transmitidas pelo professor fora da sala de aula. O 5º lugar é aquele que mais explicita o reconhecimento do valor atribuído às atividades colaborativas, em tempo real ou não, isso fica claro quando os participantes atribuem grau de importância à participação em fóruns de discussões atividade extra sala de aula. Os resultados presentes, nesta perspectiva, evidenciam o quão valorizada é a capacidade de interconexão global, já que todos os benefícios de uma forma ou de outra acontecem mediante a troca de informações por conectividade.

Em contrapartida, a segunda perspectiva avaliada no quadro 1, representada pelo 4º lugar em grau de importância, refere-se ao benefício relacionado à capacidade que

tais dispositivos têm para auxiliar na organização do trabalho discente, pois permitem a elaboração e a organização textual dos conteúdos disciplinares.

Na sequência, o quadro 2 apresenta questões que se contrapõem às apresentadas no quadro 1, ou seja, tratam-se dos aspectos negativos relacionados ao uso de dispositivos eletrônicos no cotidiano acadêmico, aqui compreendidos pelos participantes do estudo como desvantagens para a aprendizagem.

Quadro 2 - Desvantagens atribuídas por graduandos ao uso de dispositivos eletrônicos em uma universidade privada na cidade de São Paulo, 2018.

Uso de dispositivos eletrônicos - desvantagens	Ordem de importância	Respostas atribuídas
Em alguns momentos a aprendizagem pode ser prejudicada porque o acesso fácil ao mundo virtual possibilita a perda de foco, pois novas possibilidades de endereços eletrônicos (sites) são ofertados aos alunos em seus resultados de busca, causando assim, desinteresse pelo tema inicial no momento do acesso.	1º	32
Ao acessar a internet, o volume excessivo de informações obtidas pode dificultar a escolha dos materiais que de fato, estão relacionados aos temas estudados.	2º	23
Proporciona respostas e soluções imediatas, diminuindo a possibilidade de questionamentos e discussões mais aprofundadas.	3º	21
Oferece imagens e textos já estruturados reduzindo o estímulo para a produção de novos conteúdos.	4º	19
O acesso às tecnologias na sala de aula causa interferência desfavorável no processo de comunicação.	5º	15

Fonte: O autor (2018)

Os resultados anteriores (quadro 2) permitem inferir que a maior parte da amostra considera como principal desvantagem dos dispositivos eletrônicos para a aprendizagem (1º lugar) a possível perda de foco do discente relacionada à atividade executada em sala de aula ou mesmo em casa; fenômeno conhecido como abstração virtual em momento inoportuno.

O 2º e o 3º lugares cômodos aspectos desvantajosos foram, respectivamente, atribuídos aos itens relacionados à questão do excesso de informações disponíveis na rede e à possibilidade de repostas imediatas, na maioria das vezes, de caráter superficial e duvidoso. Os participantes acreditam que esses elementos podem, de modo geral, dificultar a escolha de temas a serem estudados e também prejudicar a qualidade técnica e teórica das discussões durante as atividades acadêmicas.

Ainda no escalonamento das possíveis desvantagens, os participantes atribuem o 4º lugar à padronização de modelos já estruturados disponíveis em excesso na rede. Os sujeitos inferem que esse fator pode vir a engessar a criatividade e ainda diminuir o desenvolvimento de habilidades relacionadas à elaboração de conhecimento original.

O último item visto como desvantagem, em 5º lugar, foi o isolamento comunicacional intra sala de aula. Os participantes referem que, algumas vezes, os dispositivos eletrônicos podem colaborar para que os discentes permaneçam imersos no mundo virtual, deixando assim de comunicarem-se, adequadamente, com seus pares no ambiente acadêmico.

A avaliação mais detalhada, dos elementos negativos escalonados no quadro

permite inferir que, possivelmente, a ocorrência conjunta dos fenômenos descritos nos três primeiros lugares podem ser considerados, de certa forma, os elementos que dão origem aos problemas apontados pelos participantes nos 4º e 5º lugares.

De modo que seria possível inferir, à luz dos resultados, que existe relação direta de causalidade entre os fenômenos descritos no 1º, 2º e 3º lugares com os fenômenos descritos no 4º e 5º lugares já que a dispersão no mundo virtual, o volume excessivo de informações e a baixa qualidade das informações disponíveis, que compõem o rol de desvantagens apresentadas nos 1º, 2º e 3º lugares, podem vir a influenciar diretamente a comunicação interpessoal e a qualidade do conhecimento produzido (4º e 5º) durante as atividades acadêmicas. Desse modo, a possível melhoria dos três primeiros itens negativos poderia vir a diminuir ou sanar as desvantagens apresentadas no final da escala.

O excesso de informação também aparece em um estudo que discute este fenômeno e a obsolescência programada associada à tecnologia. Neste estudo, Leite e Pinho Neto (2014) argumentam ser necessário repensar o modelo positivista de aprendizagem ainda, presente no ensino superior brasileiro, pois a realidade educacional em tempos de cultura digital exige preparar o discente para reflexão crítica e isso só será possível quando gestores educacionais e professores desenvolverem competências informacionais para a gestão eficaz da informação no processo educativo.

O crescimento da rede produz um cenário de excesso de informação que representa uma barreira às capacidades humanas de para usufruir de toda essa grande quantidade de informações. Tal estado de coisas muitas vezes acaba por estimular não a compreensão dos conteúdos para uma posterior elaboração de conhecimentos, mas a sensação de estar informado passa a ser definida pela quantidade de conteúdos e dados abordados, ainda que estes não provoquem nenhum tipo de análise ou crítica (LEITE; PINHO NETO, 2014, p. 40).

Em outro estudo em que se avaliam os possíveis efeitos do uso de dispositivos móveis na aprendizagem e a interação social de adolescentes, Kobs (2017) evidenciou também problemas relativos à abstração virtual, ao volume excessivo de informações disponíveis na rede e à superficialidade dos conteúdos presentes no rol de informações compartilhadas na Internet. Este autor, avaliando também considerou tais fatores como prejudiciais à aprendizagem significativa no contexto educacional, argumentando que para que o uso de dispositivos eletrônicos no contexto educativo ocorra de forma favorável, é preciso que ocorra a devida mediação pedagógica do docente.

Ainda em relação ao uso de dispositivos eletrônicos no ambiente educacional, este autor alerta para a ocorrência de possíveis danos à saúde, tais como, sedentarismo, problemas ortopédicos relacionados à postura, problemas de visão, audição e perturbações do sono (KOBBS, 2017). Todas as evidências direcionam para a importância da gestão da informação e para o desenvolvimento de competências informacionais no contexto educacional, tanto para gestores como docentes, quando a

questão é a utilização eficaz de dispositivos eletrônicos para aprendizagem e interação socioeducativa.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados permitiram observar que os graduandos, em sua maior parte, percebem de forma positiva a inserção de dispositivos eletrônicos no ambiente acadêmico e que também já os utilizam em muitas atividades educacionais, principalmente, os aparelhos celulares e *notebooks*. As principais atividades educacionais mediadas por dispositivos eletrônicos referem-se à captação de informações e conteúdos disciplinares disponíveis na rede virtual e atividades operacionais de produção e organização de trabalhos acadêmicos (produção de textos, leitura etc.). Os resultados evidenciam, ainda, a importância que os graduandos atribuem ao aparelho celular, na modalidade *smartphone*, elevando-o à categoria de ferramenta tecnológica indispensável ao processo de construção de conhecimentos acadêmicos no ensino superior.

A pesquisa também demonstrou a maturidade dos participantes para identificarem as vantagens e desvantagens em relação à presença dos dispositivos eletrônicos no ambiente acadêmico, relacionando o acesso à rede comunicacional e a interatividade como as principais vantagens da utilização de tais ferramentas, mas em contrapartida identificando o seu potencial para propiciar a perda de foco pela imersão no mundo virtual e a consequente diminuição da capacidade de interação com os professores e colegas, elementos que podem interferir na capacidade criativa e nas habilidades de produção de conhecimento original. Sugerem-se, assim, novos estudos sobre a utilização dos dispositivos eletrônicos no ensino superior, principalmente sobre os dispositivos móveis, pois estes já dominam, informalmente, os ambientes de ensino e não se pode mais negar o fenômeno da cultura digital neste contexto.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosiney Rocha; ARAÚJO JR, Carlos Araújo Fernando de. O Uso de Dispositivos Móveis no Contexto Educativo: Análise de Teses e Dissertações Nacionais. **Revista Tempo e Espaços em Educação**; v. 6, n. 11; jul./dez.2013.

Disponível em : <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/2538>.

BARBOSA, Sylvio Elvis da Silva Barbosa et al. Impacto na Rotina Acadêmica pela Utilização de Novas Tecnologias por Estudantes de Medicina do Semiárido Paraibano. **Id on Line Rev. Mult. Psic.** V.12, N. 39., 2018. Edição eletrônica em: <http://idonline.emnuvens.com.br/id>.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde (2016). Resolução nº 510/2016 – Dispõe sobre a pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. Brasil: Ministério da Saúde.

Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/reso510.pdf>

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede**. A era da Informação: economia, sociedade e cultura. Vol. 1. 11º Ed. São Paulo. Editora Paz e Terra, 1999. CASTELLS, M. **Communication Power**.: Oxford University Press, 2009.

COSTA, Roberta Dall Agnese da; ALMEIDA, Caroline Medeiros Martins de; LOPES, Paulo Tadeu Campos. Aplicativos para dispositivos móveis e metodologias ativas: possibilidades pedagógicas para o ensino e aprendizagem em nível superior. *Redin – Revista Educacional Iterdisciplinar*, v. 6, n. 1. Outubro 2017.

Disponível em: <https://seer.faccat.br/index.php/redin/article/view/656/512>.

KOBS, Fabio Fernando. **Os possíveis efeitos do uso dos dispositivos móveis por adolescentes: análise de atores de uma escola pública e uma privada**. 2017. 243 f. Tese (Doutorado em Tecnologia e Sociedade) do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba. Disponível em:

http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/2768/1/CT_PPGTE_D_Kobs%2C%20Fabio%20Fernando_2017.pdf.

LEITE, Jailma Simone Gonçalves; PINHO NETO, Júlio Afonso Sá de. O Pensamento, a Análise e a Reflexão em Tempos de Excesso e Obsolescência da Informação. *Informação & Tecnologia (ITEC): Marília/João Pessoa*, 1(2): 34-41, jul./dec., 2014.

Disponível em: <http://www.brapci.inf.br/index.php/article/download/36707>.

LEMONS, André. *A comunicação das coisas: Teoria Ator-Rede e cibercultura*. São Paulo: Annablume, 2013.

LÉVY Pierre. *Cibercultura*. 3. ed. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed.34, 2010.

MERIJÉ, Wagner. *Movimento: educação e comunicação mobile*. São Paulo: Petrópolis, 2012.

MOURA, Adelina; CARVALHO, Ana Amélia. *Peddy-paper literário mediado por telemóvel*. *Educação, Formação & Tecnologias*, vol.2, pp. 22-40, nov. 2009. Disponível em: <http://eft.educom.pt>. Acesso em: 31 mai.2012.

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants. *On de Horizon*, vol. 9, n.05, 2001. Disponível em: <http://poetadasmoreninhas.pbworks.com/w/file/60222961/Prensky%20-%20Imigrantes%20e%20nativos%20digitais.pdf>.

TORRES, Ana Paula; PIMENTA, Leny André; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. O uso efetivo das tecnologias de informação e comunicação (TIC) no ensino superior. *Conhecimento & Diversidade*, [S.l.], v. 9, n. 18, p. 123-143, jan. 2018.

ISSN 2237-8049.

https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/4106

O BLOG COMO SUPORTE DIDÁTICO-PEDAGÓGICO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Manoel Guilherme De Freitas

SEEC/UERN

mguilhermedefreitas@hotmail.com

SEEC

RESUMO: O presente artigo foi fruto de um projeto didático-pedagógico desenvolvido na Escola Estadual Professora “Maria Edilma de Freitas”, pertencente à Diretoria Regional de Educação e Cultura, 15ª Dired, da cidade de Pau dos Ferros-RN, da Secretaria de Estado de Educação e de Cultura - SEEC, do Governo do Estado do Rio Grande do Norte, através do Subprojeto: “Ler para retextualizar: interagindo com as linguagens”, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/UERN, do *Campus* Avançado Professora “Maria Elisa de Albuquerque Maia” – CAMEAM, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Este projeto foi aplicado nas turmas dos 3ºs anos do ensino médio: regular e EJA (Educação de Jovens e Adultos), intitulado de “O blog como suporte didático-pedagógico no ensino de Língua Portuguesa”, realizado no ano 2012, na referida instituição escolar de ensino. Para tanto, oportunizou os alunos o acesso a este universo virtual/textual/discursivo. Neste escopo teórico-metodológica, utilizamos Bakhtin (1995), Moore (2007), Freire (1995), Coscarelli (2005), Mussalim

(2005) dentre outros. Inicialmente, tiveram oficinas sobre blog, a partir das características, funcionalidade, dinamicidade, sendo que os responsáveis foram os bolsistas do subprojeto PIBID/UERN. Após sua aplicação, os alunos do *lócus* vieram a produzir o blog: “Conexão e Leitura”, servindo de suporte à leitura, à escrita na escola e na comunidade local, e, por que, não dizer, no mundo.

PALAVRAS-CHAVE: Blog; Universo virtual; Projeto.

1 | INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/UERN, através do Subprojeto “Ler para retextualizar: interagindo com as linguagens”, do Departamento de Letras Vernáculas – DLV, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, do *Campus* Avançado Professora “Maria Elisa de Albuquerque Maia”-CAMEAM/UERN, oportunizou o contato da comunidade escolar, especialmente dos discentes dos 3ºs anos do ensino médio regular noturno e EJA (Educação de Jovens e Adultos), da escola campo, a saber: Escola Estadual Profª “Maria Edilma de Freitas”, da cidade de Pau dos Ferros-RN, através do projeto: “blog como ferramenta

didático-pedagógico”, vindo a ser utilizado nas aulas de Língua Portuguesa, cujo suporte textual/discursivo/interativo intitulado de “*Conexão e leitura*”. Pautado nas produções “enunciativas”, (BAKHTIN, 1995), dos sujeitos aprendizes.

Nesse sentido, este suporte textual/discursivo/interativo/virtual despertou possibilidades plurais de acesso à leitura e à produção escrita virtual mediante à interlocução/interação entre os sujeitos aprendizes dos *lócus* em estudo, através da exploração e/ou produção de diversos gêneros textuais durante as aulas da disciplina Língua Portuguesa, do professor Manoel Guilherme de Freitas.

Com efeito, foram experiências ímpares de aprendizagens entre a equipe pibidiana do supracitado subprojeto e o *habitat* escolar, através da mediação e da socialização de experiência, bem como das postagens dos textos sejam eles: verbais, não verbais e multimodais, senão também da interação entre os interlocutores virtuais, haja vista esse suporte textual ter sido uma ferramenta pedagógica necessária à transposição dos limites físicos de salas de aula indo, portanto desde a enunciação, a interação verbal dos sujeitos falantes/produtores de textos com a língua.

Assim sendo, brotaram novas estratégias didático-pedagógicas ousadas voltadas à melhoria do ensino de Língua Portuguesa local, vindo a ser consubstanciadas nas teorias enunciativas/discursivas modernas da linguagem, principalmente as que despertaram para a comunicação dos falantes da língua *in loco*.

Portanto, este projeto didático-pedagógico desenvolvido nesta instância escolar trouxe novas alternativas de leitura e de escrita, da produção textual não silenciadas, onde não há “políticas de fechamento” (MUSSALIM, 2005, p. 233), haja vista que a produção e/ou circulação dos textos *online* ocorreram mediante o suporte virtual de título: “*Conexão e leitura*”. Logo, desencadeou a partir destas novas retextualizações/publicações por parte dos alunos, além de diversas possibilidades plurais de leitura e de escrita voltadas à interação virtual dos sujeitos aprendizes em interação.

2 | EMBASAMENTO TEÓRICO

A nova realidade de ensino de Língua Portuguesa, doravante LP, deve centrar no texto e no discurso enquanto concepção pedagógica vigente. Porém, para isto ocorrer, devem incorporar às salas de aula, notadamente, as linguagens tecnológicas, pois acreditamos ser estas, condicionantes, à formação cultural e social dos discentes no *lócus* de ensino.

Dessa forma, concordando com esta aceção de linguagem, é essencial acrescentar que os velhos paradigmas estruturalista/formalistas sejam superados consoantes ao acesso à diversidade e/ou heterogeneidade dos gêneros textuais/discursivos presentes na sociedade moderna, especialmente os que circulam nos suportes virtuais, a saber: os blogs, o *Facebook*, o *Twitter*, o *Instagram*, que tanto tem fascinados os jovens, justamente, por sê-lo em tempo real, além de facilitar a

interatividade e a expressividades deles.

De acordo com este pensar, desencadeiam-se, obviamente, novos métodos, técnicas de ensino, que atendam a este espaço escolar, onde o professor não mais atuará como o repressor/transmissor de informações verossímeis, sem que os alunos não interajam na construção do processo didático pedagógico de uso dessa linguagem, mas eminentemente, que tenham uma atitude ativa diante dos textos/gêneros textuais, entendido enquanto interação, isto é, sujeitos no processo de leitura e escrita num *continuum* escolar.

Neste contexto, o blog foi construído coletivamente pela equipe, sendo-o intitulada de “Conexão e leitura”, possibilitando assim, a interlocução entre a universidade e a comunidade escolar assistida, via à leiturização e às produções textuais escritas dos discentes, de maneira que os mesmos, assim pudessem pensar e/ou repensar o letramento digital, enquanto práticas plurais de sentido, de troca, de diálogo, de vozes entre os sujeitos. Acerca dessa interação/diálogo entre os protagonistas do processo interativo. O próprio Bakhtin (1995, p. 128) reforça que:

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas, pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja.

Portanto, a comunicação, a interação foi condicionante neste universo em estudo, porque, instantaneamente, os interlocutores trocaram mensagens, curtiram, compartilharam fazendo uso da leitura e da escrita como atividades correlatas, concomitantemente simultâneas e atrativas para todos os sujeitos envolvidos virtualmente no processo ensino-aprendizagem.

Para fins didáticos, levamos em consideração o conhecimento discursivo/textual dos alunos nas produções enunciativas, bem como o interesse destes sujeitos nas produções textuais, através de comunicações orais/exposições verbais, consoantes às múltiplas modalidades linguageiras (uso dos gêneros digitais), no atual contexto escolar.

Salientamos, outrossim, que este projeto didático-pedagógico efetivou de maneira incisiva e diversificada, já que despertou para a expressão virtual neste “suporte textual” (MARCUSCHI, 2008, p.173), melhor dizendo, a partir dos textos produzidos pelos discentes, logo após as oficinas locais realizadas no *lócus* em estudo, a troca de experiências colaborativas entre todos foi intensa e satisfatória.

Dessa forma, a utilização do suporte blog na sala de aula, pode, também, representar um avanço didático pedagógico voltado ao exercício da leitura, da escrita, da produção textual dos alunos, pois o uso do computador, conseqüentemente, da mídia nas salas gerou grandes reflexões, senão também frutos no processo ensino-aprendizagem da escola campo, do subprojeto supracitado: “Ler para retextualizar:

interagindo com as linguagens”. Portanto, foi viajando por estas veredas e/ou descobertas, que objetivamos melhorar a qualidade do ensino.

Nesse âmbito, a dinamicidade no uso deste suporte textual, o blog desencadeou um espaço social intenso de escrita eletrônica, facilitando assim, a motivação e o diálogo entre professores e os alunos bolsistas, bem como alunos da instância escolar, de forma que todos da equipe, em conjunto, pudessem contribuir para a eficácia do processo de ensino-aprendizagem, haja vista vivermos na digital e, a escola, não pode ficar imune a essa realidade.

Portanto, diante da deficiência, que os alunos apontam, quanto à prática de leitura e de escrita, já que estes leem pouco, conseqüentemente produzem ainda muito menos, a instância escolar e, principalmente o professor deve adotar posturas e metodologias, que sejam inovadoras, resgatando assim, um ensino produtivo em LP. Acerca desse tipo de ensino, Travaglia (2001, p.39) refere:

Objetiva ensinar novas habilidades linguísticas. Quer ajudar o aluno a estender o uso de sua língua materna de maneira mais eficiente; dessa forma, não quer “alterar padrões que o aluno já adquiriu, mas aumentar os recursos que possui e fazer isso de modo tal que tenha a seu dispor, para uso de modo tal que tenha a seu dispor, para uso adequado, a maior escala possível de potencialidades de sua língua”.

Neste espaço textual discursivo, os discentes foram instigados a manifestar suas ideias através do espaço virtual, onde proporcionou o aprendizado da língua, por meio da interação entre professores e alunos, escola e comunidade.

Nesse sentido, os benefícios foram vários com esta experiência didático-pedagógica aplicada aos discentes através do projeto: “Blog como ferramenta pedagógica”, bem como da atuação do subprojeto PIBID/LETRAS/PORTUGUÊS/CAMEAM/UERN, da escola campo - Escola Estadual Professora “Maria Edilma de Freitas”, da cidade de Pau dos Ferros-RN, pertencente à 15ª DIREC/SEEC/RN.

Neste *lócus*, vale salientar que foram colocadas reflexões acerca dos conteúdos, que estão sendo trabalhados nas salas de aula não limitando aos alunos 50 ou 40 minutos, pois o uso do blog permitiu instigar diversas experiências fora deste espaço escolar, haja vista haver interesse na atualização desse espaço virtual, consoante à quantidade de gêneros sugeridos, a saber, foram: poesias, humor, notícias, reportagens, produções textuais, dentre outros tantos.

Neste contexto, os alunos sentiram mais estimulados a aprender, pois tal espaço abriu as portas para as atividades realizadas na escola, de maneira que outras pessoas pudessem ter acesso aos mesmos: ou melhor, de outros colégios, de outras cidades e, até de outros países. Assim sendo, a divulgação do trabalho do aluno e do professor, foi uma oportunidade ímpar para o desenvolvimento de novos saberes, despertando para o interesse dos alunos na realização das publicações na rede *online*.

Portanto, fez-se necessário a consciência de todos envolvidos no subprojeto,

para que as mudanças pedagógicas acontecessem nas salas de aula, os professores em atuação e os professores em formação, atuantes no subprojeto do PIBID/LETRAS/PORTUGUÊS/CAMEAM/UERN de LP, tiveram que inovarem as atitudes de salas de aula, principalmente concernentes ao uso das mídias virtuais, voltadas às novas estratégias didático-pedagógicas emergentes. Por fim, ampliássemos as concepções de linguagens e de interações com o mundo virtual, através das atividades realizadas em sala de aula pelos os alunos.

Dessa forma, o blog surgiu em agosto de 1999, na Europa, Inglaterra, significando, etimologicamente a (contração do termo inglês *web log*, “diário da rede”), é um site, cuja estrutura permite a atualização rápida, a partir de acréscimos dos chamados artigos, ou *posts*, sendo que o *Software* foi atualizado para o termo *Blogger*.

Logo, ele é um meio de publicação de textos recentes *online*, em que as pessoas utilizaram para publicarem, comentarem e compartilharem suas publicações umas com outros indivíduos. Nesse sentido, permite a interação entre os indivíduos, haja vista que podem fazer comentários acerca dos textos lidos e/ou divulgados em páginas eletrônicas, quanto em outros meios correlatos de informações.

Noutros termos, ele (blog) tem bastante utilidade e plasticidade, daí residir a importância do suporte no ensino de Língua Portuguesa, tanto pela sua hiperatividade textual, quanto discursiva. Assim sendo, uma pessoa que cria e/ou possui um blog pode manter e /ou publicar diversas produções existentes no seu *habitat*, senão também em outros *links* correlatos, através de textos escritos, de fotos, de vídeos, ou seja, foram experiências heterogêneas e multimodais de acesso a esse universo textual/discursivo disponível, recentemente, na mídia virtual, que não deve ficar ausente do espaço escolar, desde que seja interligado às atividades cotidianas dos discentes.

Com efeito, os blogs são utilizados pelos escritores para divulgar acontecimentos da vida particular e profissional dos sujeitos, por isso eles são comparados a um diário cotidiano, mas também pode retratar acontecimentos históricos e fatos marcantes, que têm grandes repercussões na sociedade moderna. Assim sendo, as postagens feitas nos blogs podem ser diárias ou regulares. Acerca deles, Almeida (2008), afirma:

Compreendemos o blog como uma contrapartida do diário pessoal, embora com especificidades adquiridas decorrentes do ambiente virtual no qual se constitui e circula. A divulgação pública dos pensamentos do bloguista é uma delas, desaparecendo, portanto, o privado do diário.

Portanto, apesar de o blog ter o diário como ponto de partida, suas características são bem diferentes, no entanto isso faz com que essa heterogeneidade enunciativa facilite a sua circulação por parte do bloguista, fato esse que não ocorre em um diário convencional. Assim sendo, o blog tem além das postagens, das imagens multimodais, o sentido das reportagens para estimular os leitores a se interessar pelas postagens e entender melhor o que o escritor escreveu/produziu.

Assim sendo, o escritor Almeida (2008, p. 42), reforça que “Entendemos, portanto,

o *blog* como uma prática social, dinâmica, plástica e multimodal, é que podemos compreender a relação que os elementos estruturais mantêm para a produção de sentidos do gênero”. Portanto, o blog é compreendido como uma atividade social, que tem como principal objetivo levar informações as pessoas através de reportagens, de postagens, gerando assim, a interação entre o mundo virtual e os sujeitos assistidos tecnologicamente.

Consoante, ainda, este pensar do autor supracitado, o blog é uma ferramenta que não exige dos usuários grandes conhecimentos sobre computação, assim sendo qualquer pessoa, que tenha acesso à internet pode criar o seu blog, pois além da facilidade para criá-lo, tal pessoa pode acessar as informações, daí o fato de ser popular.

Eis que este recurso didático não pode ficar ausente no ensino de Língua Portuguesa, principalmente quando se visa à melhoria do processo ensino aprendizagem dos alunos, no que tange à leitura, à escrita, à produção textual que, acreditamos ser pilares norteadores do processo ensino-aprendizagem local.

3 | METODOLOGIA DO TRABALHO

O subprojeto “Ler para retextualizar: interagindo com as linguagens”, do PIBID/UERN, do Departamento de Letras Vernáculas – DLV, do *Campus Avançado “Profª Maria Elisa de Albuquerque Maia” – CAMEAM*, objetivou a interação e/ou interlocução entre os alunos da Escola Estadual Profª “Maria Edilma de Freitas”, a partir das produções textuais escritas pelos alunos dos 3ºs anos: regular e EJA (Educação de Jovens e Adultos) do turno noturno.

Assim sendo, o presente projeto possibilitou a realização de pequenas, oficinas, sendo que cada uma delas teve a carga horária entre 2 à 5h/a. Assim sendo, foram realizadas nas salas de aula e no laboratório de informática da escola-campo através do subprojeto do PIBID/LETRAS/PORTUGUÊS/CAMEAM/UERN.

Para tanto, o projeto didático-pedagógico foi subsidiado nos procedimentos metodológicos discriminados, a saber:

- Exposição do que vinha a ser blog;
- Confecção coletiva deste suporte didático - pedagógico;
- Postagem dos textos produzidos pelos discentes nas aulas de Língua Portuguesa;
- Induzir os alunos a comentar;
- Divulgação deste suporte virtual na comunidade escolar e em outras áreas afins.
- Retextualizar os textos dos alunos produzidos nas aulas para posteriores

publicações;

- Montagem do Diário de leitura de cada um e da equipe pibidiana;
- Socialização à comunidade escolar desse suporte textual virtual;
- Exposições, principalmente do gênero redação produzido e publicado no espaço virtual.

4 | ANÁLISE DOS DADOS

A criação do blog despertou nos usuários a comunicação e a interação, mediante à leitura e à escrita, partir dos compartilhamentos das informações, pois qualquer pessoa ou mesmo da comunidade escolar ou fora dela, de qualquer idade ou região, pode criar ou ter acessos, bem como postar as informações e os acontecimentos cotidianos, que lhes interessem sempre.

Comungando com o pensamento de Freire (1995, p.11) de que “a leitura da palavra precede a de mundo, não podendo conceber uma, sem, necessariamente, a outra”. Portanto, partindo dessa concepção, especialmente tendo o resultado do blog como ferramenta pedagógica no processo de ensino-aprendizagem local concernente ao ponto de vista de construção do conhecimento na relação aluno-pensamento, indo além do espaço físico, bem como da relação entre professor e os alunos, que se procedeu.

5 | DISCUSSÃO DOS DADOS

Para tanto, a base didático-metodológica do projeto “Blog como ferramenta pedagógica” fundamentou-se no Construtivismo, no Interacionismo, senão também na construção colaborativa do conhecimento com uso das novas tecnologias de informação e de comunicação. Dessa forma, tal projeto teve como foco os alunos na construção do conhecimento, possibilitando aos mesmos, o exercício de sua autonomia e de sua liberdade de expressão, cuja interação e interatividade são pilares primordiais do novo conhecimento digital/midiático.

Falando de outro modo, a oportunidade de colocar o aluno em contato com sua realidade local, ou seja, dentro do seu ambiente escolar, situando-o à sociedade do seu tempo, bem como estimulando a participar de um grupo, consoante à pesquisa, é reforçada por Moore (2007, p. 26), quando afirma que “a dinâmica do grupo virtual atrai todos os participantes na direção de várias formas de conciliação e de discussão, visando construir um contexto social sólido, através do conhecimento comumente aceitável”.

6 | CONCLUSÕES E/OU PROPOSTAS

As oficinas do projeto desenvolvido pela equipe pibidiana na instância já referida foram intensas e significativas, pois os alunos com dificuldades receberam o apoio necessário, eis que todos eles participaram ativamente da construção coletiva de seu diário de leitura. Alguns destes criaram e estão funcionando intensamente como: “Blog do terceirão”, do 3ºano 02, regular, dentre outros.

Contudo, o trabalho foi desafiador da equipe no tocante à estratégia didático-pedagógica local adotada, pois esteve voltada à consecução de novos objetivos do ensino de Língua Portuguesa, conforme à imagem:



Fotografias 01 e 02

Aqui, a aluna bolsista interagindo como os alunos do 3º EJA 01, do turno noturno na construção de seu blog, ainda nessa mesma turma, os mesmos começaram a postarem novos textos, os editais de concursos, mas também gêneros textuais diversificados, dentre tantos outros. Como aconteceu, também, em outras turmas, o que não faltaram entre eles foram o compromisso por parte de todos, na busca de socializações, além de experiências de ensino interativas e produtivas para com estes alunos, sujeitos ativos, decerto grande desafio este de inclui-los na linguagem virtual.

Neste pensar pedagógico, o suporte possibilitou experiências de troca linguajeiras, que transcendeu o limite físico escolar, já que este projeto ofereceu aos alunos outras formas de estudo da língua, mostrando, principalmente que diversas estratégias metodológicas podem ser possíveis na escola, através da troca, das socializações e de aprendizagens coletivas entre os sujeitos aprendizes local.

Dessa forma, o projeto do blog “Conexão e leitura” foi singular, desafiador, através de uma metodologia ousada de leitura e de escrita. Inicialmente, pensávamos que haveria resistência, mas, pelo contrário, a recepção foi calorosa, o que facilitou a interação, a ponto destes discentes comporem o seu blog de leitura e de escrita. Em seguida, veio à fase de retextualização, a de refacção dos textos dos alunos-produtores, por fim a equipe corrigiu as produções, antes, de serem postadas e entregadas aos discentes.

Portanto, lidar com a mídia em sala de aula é uma porta que se abre na busca de novos horizontes, principalmente quando pensamos o ensino enquanto comunicação, onde novos signos linguísticos passam a serem necessários à transformação de alunos passivos, em seres pensantes e críticos dentro da sociedade plural e, por que não dizer, na sua escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, D. B. L. **Perspectiva em análise virtual**: do fotojornalismo ao blog. Editora da UFPB, João Pessoa, 2008.

BAKHTIN, Mikhail. (Volochninov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução Lahud, Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1995.

COSCARELLI, C.; RIBEIRO, A. E. (Orgs). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas – Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de Ler**. 21ª ed. São Paulo: Ática, 1995.

MOORE, M. G. **Educação à distância**: uma visão integrada. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Cristina. **Introdução à linguística**: fundamentos epistemológicos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SALA DE AULA INVERTIDA COM WHATSAPP

Ernane Rosa Martins

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), Câmpus Luziânia – Núcleo de Inovação, Tecnologia e Educação Luziânia – GO, Brasil.

Luís Manuel Borges Gouveia

Universidade Fernando Pessoa (UFP) – Doutoramento em Ciências da Informação – Especialidade em Sistemas, Tecnologias e Gestão da Informação Porto, Portugal.

RESUMO: Este trabalho apresenta um relato de experiência da utilização da metodologia Sala de Aula Invertida (SAI), com auxílio do WhatsApp como ferramenta de compartilhamento de conteúdo, no suporte à aprendizagem na disciplina de autoria web de um curso técnico em informática para internet. Utilizou-se a metodologia de estudo de caso para investigar o comportamento e as reações dos alunos. Constatou-se por meio dos relatos dos alunos e observações que a experiência com a SAI e o WhatsApp possibilitou aprender e estudar em qualquer momento e lugar, permitiu acompanhamento individualizado pelo professor nos momentos presenciais e virtuais e melhorou a relação entre os aluno e o professor.

PALAVRAS-CHAVE: sala de aula invertida;

whatsapp; ensino.

ABSTRACT: This work presents an experience report on the use of the Flipped Classroom (FC) methodology, with the assistance of WhatsApp as a tool for sharing content, in the support for learning in the discipline of web authoring of the technical course in computer science for the internet. The case study methodology was used to investigate students' behavior and reactions. It was verified through the reports of the students and observations that the experience with the SAI and WhatsApp made it possible to learn and study at any time and place, allowed individualized monitoring by the teacher in the presential and virtual moments and improved the relationship between the student and the teacher.

KEYWORDS: flipped classroom; whatsapp; teaching.

1 | INTRODUÇÃO

Existem entre os pesquisadores da área educacional várias preocupações, uma delas é como integrar as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) à prática pedagógica dos professores, de modo a transformar e atualizar sua atuação em sala de aula. Assim, temos

também diversas metodologias que dinamizam o processo de ensino e aprendizagem integrando as TICs, entre elas uma que se destaca é a Flipped Classroom, conhecida no Brasil como Sala de Aula Invertida (SAI), denominação esta que será utilizada nesta pesquisa.

Conforme seus criadores Jonathan Bergmann e Aaron Sams, nesta metodologia o que antes era feito na sala de aula do modelo tradicional, agora é executado em casa enquanto as atividades que eram realizadas sozinhas pelos alunos como tarefa de casa, agora são executadas em sala de aula (BERGMANN & SAMS, 2016). Ou seja, os alunos estudam os conteúdos antes de ir para sala de aula, que passa a ser o local para trabalhar os conteúdos previamente estudados, para realizar atividades práticas, para a resolução de problemas, para realização de projetos, para discussão em grupo e laboratórios práticos (VALENTE, 2014).

A abordagem da SAI pode proporcionar aos alunos um ambiente propício à aprendizagem colaborativa. Bergmann & Sams (2016) afirmam que na SAI como o docente pode passar boa parte do tempo conversando e respondendo perguntas dos alunos fica mais fácil orientar individualmente a aprendizagem de cada aluno. Assim, o professor também pode optar por determinar que os alunos trabalhem em pequenos grupos, deixando os alunos menos dependentes do professor, podendo tirar dúvidas uns com os outros. Este conceito de aprendizagem colaborativa está relacionado a aprender e ensinar em grupo (LEITE et. al., 2005). A aprendizagem colaborativa está diretamente relacionada a aprendizagem compartilhada (JEONG & HMELO-SILVER, 2016).

Com o advento da informática e da internet, ocorre uma profunda transformação nos processos de comunicação da humanidade, fazendo com que diversos educadores busquem integrar os recursos oferecidos pelas tecnologias digitais e o processo de ensino e aprendizagem, permitindo a interação e o trabalho colaborativo, originando uma área de estudos conhecida como Aprendizagem Colaborativa Apoiada por Computador (Computer Supported Collaborative Learning - CSCL) (HONÓRIO & SCORTEGAGNA, 2017-b).

Sendo assim, este trabalho apresenta um relato de experiência da utilização e avaliação da metodologia SAI, com auxílio do WhatsApp como ferramenta de compartilhamento de conteúdo e comunicação, no suporte à aprendizagem. Este estudo justifica-se por não ser encontrado na literatura estudo da avaliação da metodologia SAI combinada com o WhatsApp como ferramenta cognitiva.

Este artigo está estruturado em cinco seções. Nesta presente seção apresenta, além da introdução, a definição da problemática de pesquisa, o objetivo, a justificativa e importância do estudo e a estrutura da presente pesquisa. A seção 2 traz o referencial teórico, com a formação de uma base conceitual e teórica, que fornecem subsídios para o desenvolvimento deste estudo. Na seção 3 são apresentados o método empregado e as técnicas e procedimentos metodológicos utilizados. Na seção 4 estão descritos os resultados obtidos na pesquisa e discussão. Por fim, a seção 5 retoma o objetivo do

artigo, como ele foi alcançado e propõe sugestões de pesquisas futuras.

2 | REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Nesta secção tem-se a formação de uma base conceitual e teórica, que fornecem subsídios para o desenvolvimento deste estudo.

2.1 Sala de Aula Invertida

Nesta secção apresentamos a abordagem da SAI, que é um modelo de ensino na qual se emprega a tecnologia para inverter o papel tradicional do tempo de aula, os alunos são expostos aos conceitos fora da sala de aula, por meio da observação e análise de vídeos, e o tempo de sala de aula é utilizado para assimilar esses novos saberes, através de estratégias como a resolução de problemas, discussão ou debates, sendo integralmente dedicado a experiências de aprendizagem ativas. Assim, recorre-se ao uso de tecnologias para partilhar as dúvidas e curiosidades, alterando-se completamente a organização da sala de aula, passando os alunos para a posição central, promovendo maior dinâmica em sala de aula (CARVALHO & RAMOS, 2015).

A SAI é uma abordagem que promove uma mudança sistemática na sala de aula, por promover uma postura proativa nos alunos, que estudam os fundamentos teóricos de um conteúdo antes da aula e em sala, passam a praticá-lo. Assim, ocorre uma descentralização da atenção do professor para o aluno, aumentando o envolvimento do aluno (DAVIES et. al., 2013).

Assim, o professor passa a ter mais tempo para potencializar a aprendizagem dos alunos, por meio de um aprendizado individualizado, sendo que seu papel agora é de orientador, indicando os conteúdos que deverão estudar, preparando atividades práticas para serem realizadas presencialmente, e auxiliando nas possíveis dúvidas. A SAI estabelece uma estrutura que garante que os alunos recebam uma educação personalizada adequada às suas necessidades, o tempo do docente em sala de aula pode ser utilizado para investigação, discussão, colaboração, pensamento crítico e monitorização individual dos alunos (BERGMANN & SAMS, 2012; CARVALHO & RAMOS 2015).

A SAI apresenta uma série de benefícios para os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, alunos, professores e pais. No que diz respeito aos alunos, substitui a aprendizagem passiva por uma aprendizagem ativa, apresenta melhorias nas avaliações, aumenta a responsabilidade dos alunos, os alunos podem trabalhar em seu próprio ritmo de aprendizado, promove o desenvolvimento de habilidades de comunicação, trabalho em equipe e colaboração de ideias. O professor por sua vez tem a possibilidade de melhorar a interação com seus alunos, refletir e melhorar suas aulas a partir da gravação de vídeo aulas. E os pais podem se envolver mais e

acompanhar a educação e o processo de aprendizado dos seus filhos (HONÓRIO & SCORTEGAGNA, 2017-a).

2.2 WhatsApp como ferramenta cognitiva

Nesta secção apresenta-se a ferramenta WhatsApp e sua utilização no processo educativo, como uma ferramenta adequada no apoio da construção do aprendizado dos alunos. “As ferramentas cognitivas são ferramentas informáticas adaptadas ou desenvolvidas para funcionarem como parceiros intelectuais do aluno, de modo a estimular e facilitar o pensamento crítico e a aprendizagem de ordem superior” (JONASSEN, 2007).

As tecnologias computacionais são instrumentos que potencializam e enriquecem o aprendizado em virtude de suas múltiplas facetas, produzindo perspectivas inimagináveis e auxiliando as práticas pedagógicas. Quando são utilizadas adequadamente, permite que os professores tornem suas aulas mais atrativas, dinâmicas, criativas e produtivas. Auxiliando a explicação e exploração dos conteúdos ministrados e colaborando no progresso de aprendizagem dos alunos. Os estudantes precisam cada vez mais de informações concisas, convincentes e próximas da realidade, o que é possíveis por meio da inserção das tecnologias computacionais como instrumento didático pedagógico (NETO et. al., 2017).

As Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC) estão cada dia mais sendo utilizadas, em especial a ferramenta WhatsApp, por realizar conversas, trocas de mensagens ilimitadas com texto, músicas, fotos e vídeos, além da possibilidade de criar grupos, os quais possibilitam uma rápida troca de informações entre vários indivíduos simultaneamente, tornando esta ferramenta uma possibilidade muito importante de construção do conhecimento (SOUZA, 2015).

Existem vários autores que pesquisaram ultimamente a utilização do WhatsApp na educação, tais como: Kaieski, Grings & Fetter (2015), mostrou que o uso do WhatsApp promoveu um maior engajamento, participação e colaboração dos discentes no processo de ensino e aprendizagem significativo para além dos limites físicos da sala de aula; Pereira, Pereira & Alves (2015), afirmam que o WhatsApp vai muito além de ser um simples distribuidor de conteúdo; Neri (2015), afirma que o Whatsapp pode ser utilizado como ferramenta multimídia para tornar as aulas mais atraentes e conseqüentemente melhorar a relação entre aluno e professor; Leite & Silva (2015), apresentam uma caracterização do gênero chat por meio do aplicativo WhatsApp, dada sua relevância e popularidade entre usuários de dispositivos móveis; Machado-Spence (2015), apresenta reflexões preliminares sobre uma experiência interdisciplinar que se valeu do aplicativo WhatsApp Messenger como recurso para trocas e discussão de ideias em um trabalho sobre Bullying e Cyberbullying e Araújo & Bottentuit Junior (2015), apresentam o WhatsApp como aplicativo de comunicação didático-pedagógica

viável ao ensino de filosofia, visto que muitos estudantes possuem celulares que acessam este aplicativo, além de atrair a atenção dos estudantes por se tratar de algo inovador, enquanto estratégia de ensino.

O WhatsApp quando utilizado em contexto educativo, pode ser utilizado de diversas formas, tais como: ambiente para discussão de temas de disciplinas, resolução de problemas, esclarecimento de dúvidas e realização de cursos, podendo apresentar diversas vantagens, tais como: aumento da motivação e interatividade, melhora nas relações entre os alunos e o professor. Pode apresentar também algumas dificuldades, tais como: necessidade de planejamento, atenção com as distrações do aplicativo, possibilidade de nem todos os estudantes possuírem dispositivos móveis e dificuldades inerente do alto fluxo de mensagens (BOTTENTUIT JUNIOR; ALBUQUERQUE & COUTINHO, 2016). Mas mesmo assim, este aplicativo mostrou que fornece a possibilidade dos alunos atuarem ativamente dentro do processo de aprendizagem (SOUZA, 2015).

3 | METODOLOGIA

Nesta secção apresenta-se a metodologia utilizada, que foi o estudo de caso, com os instrumentos: observação direta das interações, diário do professor e as reflexões e percepções dos alunos. A pesquisa foi aplicada na disciplina de Autoria Web do primeiro ano de um curso técnico em informática para internet, no primeiro bimestre do ano letivo de 2017, abordando o conteúdo de HTML, compartilhado no formato de vídeos, áudios, imagens, PDFs, slides e documentos de texto.

Segundo Yin (2003), os estudos de caso descrevem um fenômeno ou intervenção no contexto em que ocorre. A revisão bibliográfica permitiu levantar informações sobre o assunto, estabelecendo a formulação da questão de pesquisa. Para a realização das atividades os alunos acessaram e disponibilizam os conteúdos e materiais on-line previamente em um grupo do WhatsApp, o qual foi utilizado como ferramenta de aprendizado e que posteriormente ao final do bimestre foi aplicado um questionário eletrônico do Google Docs.

A princípio houve uma explanação para que os alunos tomassem conhecimento da abordagem SAI e da utilização da ferramenta WhatsApp para comunicação e compartilhamento de conteúdo. Todos os alunos relataram que possuíam smartphone e disponibilidade de internet e que os utilizariam para realizar as pesquisas e estudos.

Conforme as orientações descritas por Bergmann & Sams (2016) e Munhoz (2015), a implementação da metodologia SAI é composta de três momentos: momento online, neste caso, com apoio do WhatsApp; momento presencial em sala de aula para exercícios práticos e tirar dúvidas; e ao final de cada aula um momento de avaliação do encontro presencial, por meio dos registros do WhatsApp, registro das observações em sala de aula e questionário aplicado aos alunos. E assim sempre recomeça o ciclo

novamente.

Os respondentes totalizaram todos os 34 alunos matriculados na disciplina. O questionário foi composto pelas seguintes perguntas: Qual o impacto das estratégias utilizadas na sua aprendizagem? A estratégia utilizada promoveu autonomia e motivação? Relate suas reflexões e opinião sobre a estratégia utilizada? Quais são suas sugestões para poder melhorar a estratégia utilizada? Você achou o uso do WhatsApp nas atividades pedagógicas produtivo?

Os objetivos dessa pesquisa são de caráter exploratórios e descritivos. Exploratória pois permitirá uma maior proximidade entre o pesquisador e o problema, possibilitando aprimorar ideias ou a descoberta de novas intuições, e descritiva pois serão expostas algumas características apresentadas pelos alunos na metodologia SAI com auxílio da ferramenta WhatsApp.

A análise de conteúdo foi aplicada aos dados coletados a partir das perguntas. Cada resposta foi lida mais de uma vez, codificada e foi criada uma tabela de frequência. Os temas foram identificados e, por último, a harmonização de códigos e temas foi examinada. As declarações significativas dos participantes foram incluídas como citações para ilustrar. As respostas foram tabuladas com o software Excel, e posteriormente analisadas.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta secção são descritos os resultados obtidos na pesquisa, conforme ilustrado na Tabela 1.

Instrumentos	Resultados obtidos
Observação direta	Os alunos utilizaram o <i>WhatsApp</i> como instrumento de auxílio quando surgiam dúvidas; Os conceitos foram absorvidos pela totalidade dos alunos, sendo impossível avançar na matéria caso contrário, visto que os conceitos de HTML são fundamentais para compreensão dos próximos conteúdos da disciplina; Os alunos participaram ativamente, perguntando e respondendo aos questionamentos dos colegas; Não foi observado desvios com outros assuntos que não tinham a ver com a aula;
Percepções dos alunos sobre o impacto das estratégias utilizadas na sua aprendizagem	Compartilhamento de experiências, conhecimentos e conteúdos; Flexibilidade dos horários de estudo, podendo ser realizado em qualquer lugar e a qualquer momento; Praticidade de ter conteúdos em vários formatos como vídeos, slides, áudios, etc.; Integração entre os colegas de classe;

Percepções da estratégia na promoção de autonomia e motivação	A maioria confirmou que a estratégia contribuiu para se sentirem motivados; Os alunos perceberam diferença na motivação da turma em relação a outros módulos anteriores da disciplina; Consideraram a utilização do <i>WhatsApp</i> como um dos fatores dessa motivação; Consideraram o envolvimento colaborativo como uma das principais razões para se sentirem motivados;
Registos da avaliação	Não existiram notas negativas, abaixo de 6,0; Média da turma foi de 8,1 - Considerada excelente comparando a outras turmas neste mesmo conteúdo;
Reflexões dos alunos sobre a estratégia	Acho uma coisa boa, já que, todos os alunos tem um celular, e o celular é um computador e vai estar ajudando nas nossas pesquisas e etc.; Acho muito interessante, uma nova forma de ensinar; Acho uma boa ideia, devido à maior interação entre aluno e professor; Incrível, acho uma didática envolvente, o que ajuda a assimilar o conteúdo; É uma forma de conectar todos os alunos de forma interativa; Muito interessante pois deixa a aula mais dinâmica; É uma maneira diferente e didática de ensinar; A tecnologia ajuda muito no nosso rendimento; Maior facilidade de aprendizagem e de comunicação; Mistura algo que a gente gosta de fazer que é usar o celular com o que a gente é obrigado que é estudar;
Sugestões para melhorar a estratégia	Determinar uma horário para que todos possam ficar <i>on-line</i> para facilitar o debate instantâneo entre todos os alunos;

Tabela 1. Resultados da estratégia utilizada

A partir das observações das interações dos alunos nos momentos presenciais, identificou-se o compartilhamento de conhecimentos entre os alunos, utilizando simplesmente o que compreenderam, demonstrando uma grande independência do auxílio do professor, confirmando Bergmann e Sams (2016) e Munhoz (2015), que afirmam que a metodologia SAI permite que os alunos se tornem mais independentes, oportunizando ao professor dar mais atenção aos alunos e consecutivamente tirar suas dúvidas sobre o conteúdo estudado.

Por meio da observação e análise dos dados registrados no WhatsApp, foi possível constatar que a comunicação e o compartilhamento de conteúdo entre os alunos ocorreu de forma satisfatória, funcionando como um fórum de discussões, interagindo e contribuindo para a construção do conhecimento. Evidenciou-se a cooperação de alguns alunos com a postagem de vídeos ou PDF com a resolução de exercícios em que outros membros tiveram dúvidas e com resumos teóricos de temas específicos do conteúdo. A melhoria no desempenho dos alunos quando comparado ao desempenho obtido em outras turmas neste mesmo conteúdo confirma Munhoz (2015), que afirma que na SAI os resultados da aprendizagem são superiores aos do método tradicional de ensino.

Entre as principais vantagens identificadas, temos, que o professor pode

acompanhar as interações on-line; a rapidez nas visualizações dos questionamentos, podendo ser respondidos tanto pelo professor, quanto pelos próprios colegas; e principalmente a confirmação de visualização das mensagens, confirmando o estudo de Alencar et. al. (2015).

Outro ponto importante verificado foi que o WhatsApp melhorou a interação entre os alunos, e entre o professor e os alunos, possibilitando conhecê-los melhor. Entre as possíveis limitações apontadas pelos alunos, destaque para os problemas de ordem financeira e técnicas, apesar da tecnologia estar bastante acessível, não foi o caso, mas pode excluir algum aluno que não disponha de smartphone, plano de internet em seu celular ou internet em sua residência. Apesar de não relatado pelos alunos, um outro problema que pode ocorrer é que o aluno pode se dispersar com outros conteúdos disponíveis que não tem nada a ver com o estudo.

As respostas revelaram que 94,3% dos alunos acham o uso do WhatsApp nas atividades pedagógicas produtivo e apenas 5,7% que não, principalmente devido ao fato de não se sentirem totalmente à vontade para expor suas dúvidas através das mensagens em um grupo de WhatsApp. Comparando o aprendizado desta turma com a do ano anterior no mesmo período, verificou-se um aumento de 31% na média geral com a utilização da SAI e do WhatsApp, passando a média da turma de 6,2 no ano anterior para 8,1 no ano investigado. Apesar de não poder determinar este como único fator determinante da variação da média de um ano para o outro, outros fatores como por exemplo a troca de professor também precisa ser levado em consideração.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção é retomado o objetivo do artigo, como ele foi alcançado e proposto algumas sugestões de pesquisas futuras. Assim, este trabalho teve como objetivo apresentar um relato de experiência da utilização e avaliação da metodologia SAI, com auxílio do WhatsApp como ferramenta de compartilhamento de conteúdo e comunicação, no suporte à aprendizagem. A estratégia utilizada, o modelo de ensino SAI e o WhatsApp como ferramenta cognitiva, mostraram-se pertinentes e de acordo com os resultados obtidos, bem sucedidos. A estratégia estimulou a responsabilidade dos alunos pela sua própria aprendizagem e potencializou a aprendizagem mais centrada no aluno, tornando o docente um gestor de saberes.

Tornou-se evidente, através da observação direta nas aulas, que os conceitos foram absorvidos pela totalidade dos alunos, visto que para avançar na matéria de Autoria Web estes deveriam estar bem interiorizados com os conteúdos de HTML. A estratégia gerou um ambiente favorável ao processo ensino-aprendizagem, tornando os alunos mais independentes do professor. A comunicação entre eles por meio do WhatsApp permitiu uma aprendizagem mais autônoma, possibilitando maior interação no compartilhamento de conteúdo e materiais, mensagens instantâneas, oportunidade

de fazer upload de arquivos, discussões e receber notificações instantâneas, na discussão das dúvidas e na compreensões e reflexão dos conteúdos.

Muitas escolas, principalmente as da rede pública, nem sempre podem contar com o suporte de um ambiente virtual de aprendizagem. Podendo utilizar o WhatsApp como uma alternativa prática que se encontra disponível com seus alunos, em conjunto com a metodologia SAI, que pode ser utilizada em qualquer área de ensino. Visto ainda, que esta abordagem metodológica teve uma boa aceitação pelos alunos, sendo solicitado que prosseguisse até o final do ano letivo. Como sugestões de pesquisas futuras, podem ser feitas novas intervenções em outras turmas, cursos, níveis de ensino e disciplinas de forma a confirmar e consolidar este estudo.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Patrício Câmara; BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista. O Aplicativo de Comunicação *WhatsApp* como Estratégia no Ensino de Filosofia. **Temática (João Pessoa. Online)**, v. XI, p. 11-23, 2015.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Flip Your Classroom: Talk to Every Student in Every Class Every Day**. Publisher: Inte, 2012.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida – uma metodologia ativa de aprendizagem**. 1. ed., Rio de Janeiro, 2016.

BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista; ALBUQUERQUE, Oda Cristianne Patriota; COUTINHO, Clara Pereira. *WhatsApp* e suas Aplicações na Educação: uma revisão sistemática da Literatura. **Revista EducaOnline**. Vol.10, nº. 2: mai/ago, p. 67-97, 2016.

CARVALHO, Ricardo Jorge Oliveira; RAMOS, Altina. *Flipped classroom* - centrar a aprendizagem no aluno recorrendo a ferramentas cognitivas. In **International Conference on ICT in Education**, pages 369–381, 2015.

DAVIES, Randall; DEAN, Douglas Dean Nick. Flipping the classroom and instructional technology integration in a college-level information systems spreadsheet course. **Educational Technology Research and Development**, 61(4):563–580, 2013.

HONÓRIO, Hugo Luiz Gonzaga; SCORTEGAGNA, Liamara. Invertendo a sala de aula: processo para a implementação da metodologia sala de aula invertida com elementos de colaboração no ensino de matemática. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, v. 7, p. 206-219, 2017-a.

HONÓRIO, Hugo Luiz Gonzaga; SCORTEGAGNA, Liamara. Sala de aula invertida na prática: implementação e avaliação no ensino de matemática. In: **XXIII Workshop de Informática na Escola**, 2017, Recife. Recife - PE: CBIE. v. 1. p. 31-40, 2017-b.

JEONG, Heisawn; HMELO-SILVER, Cindy. Seven affordances of computer-supported collaborative learning: How to support collaborative learning? How can Technologies help? **Educational Psychologist**. v. 51, n. December, 247–265, 2016.

JONASSEN, David. **Computadores, Ferramentas Cognitivas - Desenvolver o pensamento crítico nas escolas**. Porto: Porto Editora, 2007.

KAIESKI, Naira; GRINGS, Jacques André; FETTER, Shirlei Alexandra. Um estudo sobre as possibilidades pedagógicas de utilização do *WhatsApp*. **RENTE Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 13, p. 1-10, 2015.

LEITE, Cristiane Luiza Köb; PASSOS, Marileni Ortencio de Abreu; TORRES, Patrícia Lupion; ALCÂNTARA, Paulo Robert. **A aprendizagem colaborativa na educação a distância on-line**. [s.n.]. ABED, 2005.

LEITE, Natália Costa; SILVA, Marden Oliveira. *WhatsApp*: caracterização do gênero chat em contexto de ensino de línguas estrangeiras. **Revista Texto Livre**, v. 8, p. 85-97, 2015.

MACHADO-SPENCE, Nádie Christina Ferreira. O *WhatsApp* Messenger como Recurso no Ensino Superior: Narrativa De Uma Experiência Interdisciplinar. **Revista de Educação do Vale do Arinos - RELVA**, v. 1, p. 1-14, 2015.

MUNHOZ, Antonio Siemsen. **Vamos inverter a sala de aula?** .1. ed. Clube de Autores, 2015.

NERI, Juarez Heladio Pereira. Mídias Sociais em Escolas uso do *WhatsApp* como ferramenta pedagógica no ensino médio. **Estação Científica (Juiz de Fora. Impresso)**, p. 1-25, 2015.

NETO, Raimundo Nonato de Araujo Soares; REZENDE, Sônia Regina; NOGUEIRA, Tiago. Uso de *Softwares* Educacionais como Recurso Didático-Pedagógico para o Ensino da Geografia. **V Escola Regional de Informática de Goiás – ERI-GO**, Goiânia – GO, P. 185-197, 2017.

PEREIRA, Paulo Cesar; PEREIRA, Rafael Silva; ALVES, Jesimar da Cruz. Ambientes virtuais e mídias de comunicação, abordando a explosão das mídias na sociedade da informação e seu impacto na aprendizagem - o uso do *WhatsApp* como plataforma de m-learning. **Revista Mosaico**. Jan./Jun.; 06 (1): 29-41, 2015.

SOUZA, Carlos Fabiano de. Aprendizagem sem distância: tecnologia digital móvel no ensino de língua inglesa. **Revista Texto Livre**, v. 8, p. 39-50, 2015.

VALENTE, José Armando. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, v. Edição Especial, n. 4, 79–97, 2014.

YIN, Robert. **Case Study Research: Design and Methods (3rd Ed.)**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2003.

USO DO WHATSAPP NO COTIDIANO DAS PESSOAS IDOSAS: LETRAMENTO DIGITAL NA INTERAÇÃO COMUNICATIVA

Estêvão Arruda Borba Santiago Guimarães

Universidade Estadual da Paraíba (Campina Grande/Paraíba)

Zuleide Maria de Arruda Santiago Guimarães

Universidade Estadual Vale do Acaraú (Campina Grande/Paraíba)

RESUMO: Expande-se a comunicação virtual através dos gêneros emergentes nas mídias eletrônicas, sendo o computador/celular ferramenta presente na comunicação de crianças/jovens/adultos/idosos, sinalizando necessidade de inclusão da informática na educação formal/informal. Os sujeitos pesquisados (idosas) leem, porém não sabem significar práticas sociohistóricas na vida ao usarem os gêneros, interagindo com filhos/netos/amigos através do whatsapp, enviando mensagens escritas/orais e anexando-lhes fotos/áudios/vídeos. A escola desconsidera a interação dos sujeitos (idosas) pelo Whatsapp, dificuldades na comunicação com filhos/netos/amigos o que se evidenciou no projeto de extensão de que são alunas “Práticas de Letramentos de Pessoas Idosas no Cotidiano: Traçando Letras, Esculpindo Textos” (Universidade Estadual da Paraíba). Discute-se experiência com idosas, - idosa 1 e idosa 2 - desta pesquisa qualitativa entrevistadas quanto ao uso do celular. Apoiamo-nos no letramento/

autônomo/multiletramentos, enfocando no letramento digital e na característica do hipertexto - multissêmico (agregação da linguagem verbal/não verbal num mesmo espaço). Dados embrionários mostraram que: as idosas usam o Whatsapp para interagirem comunicativamente com filhos/netos/amigos; acham difícil agregar a linguagem verbal/não verbal ao usarem os ícones, pois desconhecem seus significados, dificultando o envio de mensagem de texto, preferindo o Whatsapp por ser mais fácil. Constatou-se que as duas idosas necessitaram de ajuda de parentes para se comunicarem o que sinaliza a importância da educação informal.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento. Inclusão Digital. Pessoa Idosa.

ABSTRACT: Expanding virtual communication through emerging genres in electronic media, and the computer/cellular tool is present in the children/youth/adults/elderly communication, signaling the need to include informatics in formal/informal education. The researched subjects (elderly) read, but they do not know how to use socio historical practices in their life when using gender, interacting with children/grandchildren/friends through whatsapp, sending written/oral messages and attaching photos/audios/videos. The school disregards the subjects (old women) interaction by Whatsapp,

difficulties in communication with children/ grandchildren/friends, which was evidenced in the project of extension of which are students “Practices of Literacy of Elderly People in Daily Life: Drawing Letters, Carving Texts” (Universidade Estadual da Paraíba). We discuss experience with elderly women, elderly 1 and elderly 2, of this qualitative study interviewed regarding the use of the cell phone. We rely on the literacy/autonomous/ multiletramentos, focusing on the digital literacy and the hypertext characteristic - multissemiose (aggregation of verbal/non-verbal language in the same space). Embryonic data showed that: the elderly use Whatsapp to interact communicatively with children/grandchildren/friends; find it difficult to add verbal/non-verbal language when using the icons because they do not know their meanings, making it difficult to send a text message, preferring Whatsapp because it is easier. It was found that the two elderly women needed help from their relatives to communicate what signaled the importance of informal education.

KEYWORDS: Literacy. Digital inclusion. Elderly.

1 | INTRODUÇÃO

A internet foi criada em 1969 e explodiu no mercado com a implantação da WWW (World Wide Web). Isso contribuiu para que os últimos anos do século XX fossem marcados pela aceleração da globalização e da comunicação virtual.. No Brasil, milhões de pessoas têm acesso à internet, sendo o computador/celular uma ferramenta presente na comunicação cotidiana de crianças, jovens, adultos e idosos o que requer uma necessidade de, na educação formal e informal, haja a inclusão da informática.

Através das variadas mídias, a aceleração da globalização e da comunicação virtual acarreta o surgimento de gêneros emergentes no contexto digital (MARCUSCHI, 2004) com os quais os sujeitos convivem no cotidiano, tendo, portanto, uma função sociocomunicativa (DOLZ & SCHENEUWLY, 2004), usando-os para se comunicarem, resolverem problemas etc. Tais gêneros dão-se tanto na linguagem verbal oral/escrita como na não verbal em forma de cores, pinturas, imagens, sons, movimentos, etc e estão presentes no cotidiano das idosas, sujeitos de nossa pesquisa.

Nesse contexto de gêneros emergentes ou linguagens da mídias eletrônicas (BELLONI, 2001) estão inseridos os sujeitos de nossa pesquisa, as idosas as quais sabem ler, porém não estão sabendo muito significar práticas sociohistóricas no *mundo instrumental e no mundo da vida* (HABERMAS, 1987) que é fazer uso dos tais gêneros com fins sociais de resolver um problema do cotidiano ou mesmo de se comunicar com filhos/netos/amigos através do whatsapp, enviando mensagens escrita/orais, anexando fotos ou vídeos a essas mensagens, etc. Esse impacto de estar inserido num grupo de pessoas cujas práticas de leitura e de escrita são desconhecidas do primeiro grupo constitui uma preocupação dos estudos do letramento (STREET, 1984;

BARTON & HAMILTON, 2000; KLEIMAN, 1995; TERZI, 2001, SIGNORINI, 2001), termo que circula no meio acadêmico a partir dos anos 80 do século XX, sendo uma tradução da palavra inglesa *literacy* que significa “condição de ser letrado”. Tais estudos enfocam o letramento autônomo e o ideológico, sendo o primeiro o que predomina na maioria das escolas.

Por estar pautada nesse primeiro letramento, o autônomo, a escola não está dando a devida consideração a interação dos sujeitos com esses textos apesar de ser a principal agência de letramento” (KLEIMAN, 1995, p. 25). Mesmo sendo impossível para Marcuschi (2001) investigar as práticas da língua centrado-se apenas no código, a escola insiste em privilegiar o letramento autônomo (TERZI, 2001; ROJO, 1995) voltado à escrita independente do contexto no qual estão situados os falantes e à lógica da escrita pela racionalidade e não pelo contexto.

Isso contribui cada dia com o fato de se negligenciar o compromisso do profissional da educação, pois “é preciso que seja capaz de, estando no mundo, saber-se nele” (FREIRE, 1983, p. 16). Saber, portanto, estar no mundo com as idosas, sujeitos de nossa pesquisa em andamento, é interagir com elas através do Whatsapp, atentando para as suas necessidades e dificuldades de comunicação com filhos/netos/amigos distantes, etc. Sem atentar para tais necessidades, democratiza-se a escola, mas não o saber (SOARES, 1987) e, no nosso caso, o saber popular (FREIRE, 1996), informal das idosas, alunas do projeto “Práticas de Letramentos de Pessoas Idosas no Cotidiano: Traçando Letras, Esculpindo Textos”. As idosas em número de sessenta são alunas do projeto de extensão da Universidade Estadual da Paraíba, o qual funciona uma vez por semana no Clube de Mães do bairro do Cruzeiro, cidade de Capina Grande (PB) e é voltado à educação informal com vistas à inclusão delas no letramento digital.

Tal projeto visa contribuir com as idosas no sentido de descobrir as suas necessidades e dificuldades de comunicação através do uso do Whatsapp no aparelho celular no tocante ao envio de textos verbais (orais e escritos) e não verbais (fotos, vídeos). Essas práticas de letramento voltadas aos usos sociais da linguagem no cotidiano não são contempladas pelo letramento autônomo (KLEIMAN, 1995) o que sinaliza que a escola deve desenvolver com essas idosas os multiletramentos (ROJO, 2012) sobretudo o letramento digital que, segundo Soares (*apud* COSCARELLI & RIBEIRO, 2005), é um certo estado que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita próprias da tela.

Diante desse contexto de inovações tecnológicas que não só ampliaram as possibilidades de comunicação como as agilizaram através do uso do hipertexto – conjunto de textos interligados por links (COSCARELLI, 2005) - como a escola vai incluir as idosas no letramento digital, limitando-se ao letramento autônomo o qual negligencia os usos da linguagem nas situações vivenciadas quais sejam comunicação com os filhos/netos/amigos distantes geograficamente ou mesmo na resolução de problemas do cotidiano? A escola vai preferir atender ao seu objetivo de transformar os conhecimentos em objetos de ensino ou vai dialogar com as necessidades e

dificuldades de comunicação decorrentes do uso do Whatsapp, amenizando seus momentos de solidão e de saudades tornando seu mundo virtual mais próximo delas do que o mundo real?

O presente trabalho busca relatar e discutir uma experiência com duas idosas, -“idososa 1” e “idososa 2” (doravante I1 e I2) - desta pesquisa qualitativa de base etnográfica (SEVERINO, 2007) em fase embrionária e que foram entrevistadas quanto ao uso do celular e ao seu objetivo de uso. Na discussão desses dados, buscamos apoio nas teorias dos modelos de letramento autônomo (STREET, 1984; BARTON & HAMILTON, 2000; KLEIMAN, 1995; TERZI, 2001; ROJO, 1995) bem como dos multiletramentos (ROJO, 2012), enfocando no letramento digital (COSCARELLI & RIBEIRO, 2005), sobretudo no conhecimento da terceira característica do hipertexto - multissêmico (agregação da linguagem verbal/não verbal num mesmo espaço). Os dados embrionários mostram que as idosas usam muito o celular seja para resolução de problemas em geral, seja para se comunicarem com filhos/netos/amigos distantes geograficamente e se sentirem mais próximos, apresentando, portanto, algumas dificuldades no uso do hipertexto como tirar foto e enviar mensagens de texto, lacuna que pode ser contemplada com uma intervenção da educação informal.

2 | 2. ESCOLA E LETRAMENTO

Partindo do princípio de que “a escola é, em quase todas as sociedades, a principal agência de letramento” (KLEIMAN, 1995, p. 25), ela desenvolve um letramento que atende a seus objetivos, ou seja, ela transforma conhecimento em objetos de ensino.

Como toda instituição e todo grupo social tem seus objetivos e seu funcionamento próprio, a escola tem o dela, residindo o problema no fato dela distanciar-se da sociedade como um todo, fechando-se em si mesma quando privilegia o letramento autônomo (TERZI, 2001; ROJO, 1995). Pautada nesse modelo de letramento, desconsidera que seu ensino é para formar cidadãos letrados e aptos a regerem o mundo nas mais diversas posições sociais. Esse modelo autônomo, segundo Rojo (2001, p. 23):

“define-se, principalmente, por pressupor uma maneira única e universal de desenvolvimento do letramento (filio e ontogeneticamente), quase sempre associada a resultados e efeitos civilizatórios, de caráter individual (cognitivos) ou social (tecnológicos, de progresso e de mobilidade social”.

Kleiman (1995) apresenta, com muita propriedade, os modos de pensar do letramento que são: 1) o modelo autônomo e 2) modelo ideológico. Para este primeiro, a autora elenca as seguintes características:

- 1) A escrita é considerada como um produto completo por si só e autônomo, tendo um funcionamento lógico interno ao próprio texto escrito sem dependência do contexto;

- 2) A escrita dá-se numa ordem diferente da ordem da comunicação o que a difere da oral, uma vez que a interpretação da língua oral estaria ligada à função interpessoal da linguagem;
- 3) Como a escrita se rege pela lógica e racionalidade e não pelo contexto, havendo correlação fortes entre aquisição/invenção da escrita e desenvolvimento cognitivo;
- 4) Sendo a escrita detentora de “poderes” e qualidades intrínsecos, os mesmos são atribuídos aos povos e grupos que a possuem.

Nesse modelo de letramento, a escrita tem um fim em si mesma e, ao ostentar uma supremacia já que independe do contexto, não se articula com os saberes cotidianos oriundos das várias práticas sociais de leitura e de escrita vivenciadas pelos seus sujeitos, - os saberes populares (FREIRE, 1996) - as quais, na sociedade da informação, tornam-se mais diversificadas e elaboradas (SETTON, 2005). Contrapondo-se ao letramento autônomo, essas práticas de leitura e de escrita através do whatsapp demandadas pela sociedade da informação sinaliza uma dimensão social do letramento, ou seja, as práticas de letramento voltadas para o como os sujeitos se relacionam com os textos em contextos específicos que, no caso, é o letramento digital.

Isto posto, entendemos a necessidade de abordar o fenômeno do letramento de forma múltipla, dentre o qual está o digital, não considerando apenas o letramento tipográfico, mas vários tipos de letramento que, conforme Barton (apud MARCUSCHI & XAVIER, 2005), não são os mesmos em todos os contextos, mas, ao contrário, a noção de letramento tem vários sentidos, ou seja, há práticas que envolvem variadas mídias e sistemas simbólicos a exemplo de um filme, de um computador, podendo ser considerados, nesses casos, o letramento fílmico, e o computacional. Estes apontam para o letramento digital o qual trataremos a seguir.

3 | LETRAMENTO DIGITAL

No Brasil, atualmente, milhões de pessoas têm acesso à internet e o computador /celular constitui uma ferramenta presente no cotidiano de maneira que, cada vez mais, existe uma grande necessidade de se incluir a informática na educação tanto formal como informal. Inclusão digital e sociedade da informação são termos frequentes na sociedade globalizada e o ensino não pode fechar os olhos para essa realidade.

Porém, muitas dessas pessoas, sobretudo as idosas, são analfabetas digitalmente, ou seja, encontram-se excluídas dos multiletramentos que requer o uso do Whatsapp como enviar mensagens de textos, anexar a essas mensagens fotos, vídeos, áudios, etc. O domínio dessas práticas digitais é o letramento digital que, segundo Soares

(*apud* COSCARELLI e RIBEIRO, 2005, p. 60) é um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita próprias da tela”.

Barton (*apud* MARCUSCHI & XAVIER, 2005) defende que as práticas de letramento variam de contexto para contexto e, aqui, no caso em discussão, trata-se de interação com o hipertexto no Whatsapp o que necessita uma atenção da escola para sua inclusão digital. Segundo Pereira (2005), a inclusão digital é o processo em que uma pessoa ou grupo de pessoas passa a participar e, sobretudo, sabe utilizar os métodos de acúmulo e transferência de informações tecnológicas, tendo, assim, os mesmos direitos e deveres dos outros membros daquele grupo social em que se insere.

Para transferir informações tecnológicas através do hipertexto que é um conjunto de textos interligados por links, sendo o resultado da integração de vários modos de enunciação (verbal + visual + sonoro) em um mesmo suporte digital de leitura o que torna o texto híbrido, Xavier (*apud* PINHEIRO, 2005) defende algumas características do hipertexto descritas a seguir:

1. Não-linearidade – o leitor é quem define que caminhos seguir, estabelecendo as relações de coerência entre hiperlinks;
2. A mudança de noção de autoria – o leitor assume uma atitude mais participativa, tornando a leitura mais dinâmica;
3. Multissêmico – agregação de linguagens verbal e não verbal num mesmo espaço;
4. Intertextualidade – acesso, em tempo real, a outros textos relacionados com o que se está lendo;
5. Imaterialidade – permite ao leitor ter o texto sem poder tocá-lo, sabendo que sua existência é virtual;
6. Concisão de conteúdos – os segmentos textuais são mais curtos, contendo somente o essencial;
7. Interatividade – possibilidade de conversar com o autor do texto em tempo real através de bate papo ou e-mail e de sugerir e até modificar o texto o que faz do leitor um sujeito mais ativo.

Nesses itens apresentados, percebe-se que uma das principais características dos gêneros digitais é o intenso uso da escrita que pode apresentar-se tanto formal/culta quanto coloquial repleta de abreviações lexicais em decorrência do sincronismo observado em alguns gêneros (chats, por exemplo) cuja interação pode ser síncrona o que pede redução na escrita como forma de agilizar a comunicação. Daí, os usuários precisarem conhecer as novas condições de comunicação porque segundo Dorigoni

e Silva (2017, p. 4):

“elas não estão, apenas, a serviço do ser humano, elas modificam o próprio ser, interferindo no modo de perceber o mundo, de se expressar sobre ele e de transformá-lo, podendo também levá-lo em direções não exploradas encaminhando a humanidade para rumos perigosos”.

Letrado digitalmente é o indivíduo possuidor de letramento digital voltado à habilidade para construir sentidos a partir de textos que mesclam palavras que se conectam a outros textos.

4 | ANÁLISE DOS DADOS

Tomando como base os dados embrionários, ou seja, as entrevistas realizadas com I1 e I2, ambas estão inseridas nos multitratamentos no dizer de Rojo (2012). Por um lado, no letramento autônomo, dominando a leitura e a escrita de forma autônoma (KLEIMAN, 1995) e, por outro lado, no letramento digital voltado às práticas sociocomunicativas (DOLZ, J. & SHENEUWLY, B, 2004) de uso da língua oral/escrita/verbal/não verbal - os gêneros emergentes - (MARCUSCHI, 2004) próprias da tela, segundo Soares (*apud* COSCARELLI e RIBEIRO, 2005, p. 60), necessitando significar essas práticas no mundo da vida que são os saberes populares (FREIRE, 1996), ora comunicando-se com filhos/netos/amigos e anexando fotos, vídeos, áudio, ora resolvendo problemas recorrentes do cotidiano.

Analisamos, aqui, se I1 e I2 têm o conhecimento da terceira característica do hipertexto, a multissemiótica, que se refere à habilidade de agregar as linguagens/verbais/não verbais num mesmo espaço ao usarem o Whatsapp no seu cotidiano.

Perguntadas se usavam o aparelho celular, I1 respondeu que *“uso para fazer e receber ligação e uso muito o Whatsapp...uso para fazer anotação de contato telefônico...e não sei como é o ícone....isso é só notas para fazer anotações de datas de objetos para comprar....(...)uso a calculadora..”*

Já a I2 informou *“uso para me comunicar com o meu povo distante, os meus filhos e as pessoas que eu preciso de falar”*.

Percebemos nesses depoimentos que, quanto à presença da semiótica – agregar as linguagens verbal/não verbal num mesmo espaço – na produção do hipertexto, I1 tem mais habilidade do que I2 de agregar mais de um tipo de linguagem, pois faz e recebe ligação, faz anotação de contato telefônico, sendo esses gêneros típicos da linguagem verbal oral/escrita, já quando necessita a linguagem verbal não verbal que são os ícones, I1 tem algumas dificuldades, pois desconhece o significado das imagens – linguagem não verbal - nem a sua finalidade (linguagem verbal), não sabendo, portanto, aliar a imagem a sua função sociocomunicativa que é a finalidade a que se destina o ícone a exemplo da lixeira que indica que o arquivo ali depositado, foi apagado.

Percebemos a necessidade da inclusão digital dessas idosas nos depoimentos quando I1 informou que *“tenho algumas dificuldades para uso do Whatsapp...agora é menos porque... minha menina me ensinou...como bem...como é que a gente chama... adicionar uma pessoa no Whatsapp...hoje eu já não tenho tanta dificuldade...eu não uso mensagem por que não sei...tenho dificuldade...mas tenho o Whatsapp...então me viro”*

Já I2 informou *“eu não sei tirar foto...não aprendi...até que já fiz...mas não tenho essa desenvoltura...é do meu eu quando me lembro de tirar já passou a hora”*.

Evidencia-se, nos depoimentos acima, algumas dificuldades existentes, pois no primeiro caso, I1 já se sente mais incluída digitalmente por ter recebido umas explicações da sua filha, no entanto, ela ainda tem dificuldade de adicionar alguém no Whatsapp justamente porque vai usar a linguagem não verbal, ou seja, tem que acessar o ícone dos contatos, usar o símbolo de “+” que significa adicionar e escrever o nome da pessoa a ser adicionada com o seu respectivo número de telefone.

O mesmo dá-se com I2 quando tem de recorrer à linguagem não verbal, ou seja, persiste a mesma dificuldade constatada no depoimento da I1, pois não sabe tirar foto e disse que até já tinha aprendido, mas como não convive com o gênero constantemente, alega não ter muita habilidade, chegando ao ponto de nem se lembrar de tirar porque não é um hábito próprio do “eu” dela. Como I2 usa mais o aparelho para se comunicar, ela está mais inserida nos gêneros orais, não apresentando muita habilidade para os gêneros da linguagem não verbal. No entanto, I2 deixou claro que recebeu umas explicações, pois chegou a tirar fotos, mas que perdeu a tal habilidade.

Ficou evidente nos dados que I1 e I2 necessitaram de explicações para as práticas letradas digitais que utilizam no cotidiano, pois I1 informou que recebeu explicações de sua filha e I2 informou que já tinha até aprendido tirar fotos, mas, como não ficou praticando, perdeu a desenvoltura. Isso aponta para a necessidade que as idosas têm da educação informal, aproveitando os seus saberes, ressignificando-os bem como contribuindo para sua inclusão digital.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi discutido, entendemos que a escola tanto formal como informal inserida que está no contexto de multiletramentos, deve atentar para os saberes populares que as idosas constroem no seu cotidiano a partir do uso do Whatsapp detectando suas dificuldades de comunicação com filhos/netos/amigos ou mesmo na resolução de problemas do cotidiano, pois, assim fazendo, está sendo capaz de, estando no mundo, saber-se nele” (FREIRE, 1983, p. 16).

Nesse contexto, a escola não está alheia ao que se passa fora dos seus muros, mas articula e consolida seu compromisso com a sociedade na qual está inserida que é a sociedade da informação, não ignorando os gêneros emergentes advindos do uso

do Whatsapp presentes no cotidiano das idosas pesquisadas e, procurando junto com elas, diminuir os impactos trazidos pelas mídias eletrônicas a um grupo que se sente excluído do letramento digital, tornando o mundo virtual das idosas mais próximo que o real. Entendemos que a responsabilidade da escola só aumentou, pois ela pode contribuir com as idosas orientando-as de maneira que saibam fazer uso competente das novas práticas de leitura e de escrita (linguagem verbal/não verbal) de maneira que não as leve a direções não exploradas e rumos perigosos (DORIGONI & SILVA, 2017).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, J. C. & BIASI-RODRIGUES, B. (orgs.). **Interação na internet: novas formas de usar a linguagem**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

BELLONI, Luiza Maria. **O que é mídia-educação?** Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

COSCARELI, C. V. & RIBEIRO, A. E. (orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

DOLZ, J. & SHENEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

DORIGONI G.M. L. & SILVA, J. C. da. **Mídia e Educação: o uso das novas tecnologias no espaço escolar** Gilza Maria Leite Dorigoni1 <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1170-2.pdf>. Acesso em 2017.

HABERMAS, J. **Teoría de la acción comunicativa I: racionalidad de la acción y racionalización social**. Madrid: Taurus, 1987.

KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre uma prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

MARCUSCHI, L. A. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, I. (org.) **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2001, p. 23-50.

_____. & XAVIER, A. C. **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

PAULINO, GRAÇA et al. **Tipos de textos, modos de leitura**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

PEREIRA, J. T. Educação, e sociedade da informação. In: COSCARELLI, C. V. & RIBEIRO, A. E. (orgs.). **Letramento digital; aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

ROJO, R. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In: SIGNORINI, I. **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**: Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001, p. 51-74.

_____. ROJO, R. H. R. **Letramento escolar em três práticas: perspectivas para a multivocalidade**. Revista da Anpoll, São Paulo, v.11, p. 235-262, jul/dez. 2001.

SETTON, Maria da Graça. **Mídia e Educação**. São Paulo: Contexto, 2005.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª Ed. Ver. e Atualizada. São Paulo: Cortez, 2007.

STREET, B. V. **Literacy in theory**. London, New York: Cambridge University Press, 1984.

TERZI, S. B. **A construção da leitura: uma experiência com crianças de meios iletrados**. 2ª Ed. Campinas: Pontes, 2001.

AS FASES DA GESTÃO DE PROJETOS APLICADAS À PRODUÇÃO ÁGIL DE CONTEÚDOS EDUCACIONAIS ONLINE

Felipe Paes Landim
Marcos Andrei Ota
Jane Garcia de Carvalho

PALAVRAS-CHAVE: Educação a Distância; Gestão de Projetos; Ferramentas de Autoria; Ensino; Aprendizagem.

RESUMO: Criar conteúdos para cursos de Educação a Distância (EAD), com regime totalmente online, nem sempre é uma tarefa fácil. Inicialmente, o autor de um curso deve realizar um planejamento para identificar as principais necessidades e objetivos do curso a ser criado, para que seja possível obter um sucesso com a aplicação. Para isso, as ferramentas de autoria surgem como alternativa na criação de conteúdo para esse tipo de modalidade de ensino-aprendizagem, assim como os fundamentos da gestão de projetos podem auxiliar no planejamento do curso como um todo. Com isso, este artigo tem como objetivo mostrar a importância da gestão de projetos como mediadora do processo de produção de cursos EAD que se utilizam de ferramentas de autoria para sua execução, usando como metodologia uma revisão bibliográfica acerca da produção de conteúdo para EAD, ferramentas de autoria e gestão de projetos. Ao final, espera-se contribuir para que outros estudos nessa área sejam elaborados, assim como a confecção de um curso com base nos conceitos do gerenciamento de projetos.

1 | INTRODUÇÃO

O ensino-aprendizagem, em meio a uma cultura cibernética e digital, tem se adaptado aos novos métodos e modificado, cada vez mais, seu jeito de atuar. Hoje, cursos de Ensino a Distância (EAD), sejam híbridos ou totalmente *online*, necessitam de uma atenção maior à elaboração de conteúdo e, até mesmo, à produção do curso em *softwares*.

Aliado à produção de conteúdo, está o material didático, que deve conter textos que estejam aptos a ensinar determinadas disciplinas aos alunos e, ainda, conter uma linguagem de fácil entendimento, já que a questão espaço/tempo deve ser levada em consideração. Em um curso *online*, a figura do professor é vista como mediadora do processo do protagonismo do aluno em seu próprio ensino.

Para a confecção de material didático, uma boa alternativa é a ferramenta de autoria, que possibilita a qualquer pessoa elaborar seu próprio conteúdo e ser autor de um curso. Os diferentes tipos de ferramentas poderão

propiciar ao autor aplicações fáceis e rápidas para que ele possa elaborar seu conteúdo, sem nem ao menos saber conhecimentos específicos da área de programação de computadores.

Pensando em como produzir um material didático por meio de uma ferramenta de autoria, existe ainda a vertente do planejamento, já que sem ele um curso se tornaria confuso ou desorganizado. Para preencher essa lacuna, este artigo buscou fundamentações na área de gestão de projetos, considerando a confecção de material didático como um projeto a ser concluído.

Com isso, este trabalho apresenta como objetivo mostrar a importância da gestão de projetos como auxiliadora do processo de produção de cursos EAD que se utilizam de ferramentas de autoria para sua execução, buscando, ainda, identificar quais as suas contribuições para a proposta. Como objetivos específicos, então, tem-se a elaboração de fundamentos acerca da produção de material didático para a EAD e a conceituação da ferramenta de autoria e como ela ajuda na confecção de conteúdo para os cursos *online*.

2 | PRODUÇÃO DE CURSOS EAD

Quando se pensa na elaboração e produção de um curso EAD, fala-se, implicitamente, não só em como será a estrutura de *software* que comportará o curso, mas também qual será o seu conteúdo, que é visto como material didático. Neste capítulo, são apresentados os processos de produção de um curso *online* e o que ele implica a partir do desenvolvimento de seu conteúdo. De acordo com Ota e Vieira (2012, p.2), produzir materiais didáticos envolve diversos conhecimentos e profissionais, pois se trata de um conjunto de textos que trarão conceitos, metodologias, linguagens e planejamentos. Com isso, os autores acreditam que a criação de um material didático requer clareza, para que a aprendizagem do aluno seja, ao máximo, facilitada.

Para Behar (2009, p.16), o conhecimento através de um curso a distância é concebido a partir do resultado da ação do aluno sobre a realidade, ou seja, é ele o protagonista de todo o ensino de aprendizagem. Além disso, a autora considera a EAD como uma área que proporciona que o ensino seja construído de forma que seja independente de tempo e espaço, separando fisicamente a figura do aluno da do professor, através do uso da tecnologia como mediadora dessa comunicação.

Contudo, deve existir um planejamento para a produção de material para EAD e, para que esse processo seja eficaz, alguns procedimentos devem ser seguidos e pensados, segundo Behar (2009, p.28), como: qual a teoria de aprendizagem que predominará o curso? ; qual o público-alvo?; qual o nível de familiaridade do aluno com a tecnologia utilizada?; deve-se oferecer ensinamento tecnológico ao aluno antes de iniciar o curso?; quais os objetivos do curso?; qual a resposta esperada por parte dos alunos?; será necessário desenvolver um currículo mais estruturado?; como os alunos

trabalharão em relação ao tempo e ao espaço?; quais os recursos (material instrucional, hipertexto, áudio, vídeo *etc.*) que serão utilizados para trabalhar os conteúdos?; quais tipos de atividades serão aplicados?; como ocorrerá o desenvolvimento dessas atividades ao longo do curso?; qual será a comunicação esperada dos alunos? ; qual o tipo de avaliação? e como se dará a motivação dos alunos com o ambiente virtual de aprendizagem?

Por mais que saber as respostas das questões acima seja importante, é preciso considerar, também, a produção dos textos que irão compor o material. De acordo com Neder (2009, p.22), os textos didáticos poderão ser construídos tanto por professores da área de conhecimento quanto a partir de textos de outros autores. No entanto, durante a produção do material, deve-se levar em conta que a interação entre professor e aluno não é feita no mesmo tempo e espaço, o que faz com que o processo de ensino- aprendizagem tenha que ser bem planejado, para que não haja falhas de entendimento.

Ainda segundo os estudos de Neder (2009), tem-se que o autor do material didático deverá, primeiramente, situar a área de conhecimento com a qual ele quer trabalhar, elaborando não só a disciplina, mas também seus módulos com respectivos temas de abordagem. Posteriormente, deve-se construir um mapa conceitual do que constará no material, para que seja possível definir, futuramente, os objetivos do curso a ser ministrado ao aluno. “É importante que o material didático forneça explicações claras a respeito dos objetivos de cada unidade ou módulo do curso, sendo esse aspecto essencial para que o aluno possa ter a dimensão dos objetivos que deve desenvolver e atingir e possa organizar suas ações para alcançar estes objetivos. Sob esta perspectiva, o material didático exerce papel importante na autonomia do aluno, facilitando, incentivando e orientando” (CÔRREA, 2013, p.130).

No que diz respeito, agora, ao funcionamento, em si, do material didático, Ota e Vieira (2012) consideram alguns recursos que podem agilizar o processo de produção de um conteúdo para EAD, sendo eles: contextualização do conteúdo; comunicação bidirecional; interatividade aluno-recurso-conteúdo; motivação; orientação didática; informações organizadas; elemento instrucional de comunicação verbal e não verbal; *feedback* ao aluno; possibilidade de simulação; prática de teorias; visualização de conceitos; realização de exercícios; e síntese do conteúdo.

Tendo em vista alguns processos iniciais para a elaboração de conteúdo para EAD e com o intuito de aproximar este artigo do cumprimento do objetivo proposto, faz-se, a seguir, algumas considerações a respeito das ferramentas de autoria, recursos que fazem com que qualquer pessoa crie seu próprio curso.

3 | FERRAMENTAS DE AUTORIA

Dentro do âmbito da criação de conteúdo para cursos EAD, é possível falar

sobre ferramentas de autoria, ou seja, ferramentas que tornam possível a criação de conteúdos por qualquer autor. Em uma abrangência mais científica, no contexto da Educação a Distância, Tomé (2017) define a ferramenta de autoria como sendo uma referência para *softwares* de criação de materiais de ensino e aprendizagem.

As ferramentas de autoria são dedicadas à criação de conteúdos, que inclui cenas, imagens, textos, movimentos e atividades lúdicas ou não. A partir da criação dos módulos de treinamento por estas ferramentas, seus conteúdos são exportados, geralmente em padrão SCORM para o LMS. O número de ferramentas de autoria para criação de conteúdos em EaD disponíveis para usuários passa de 200, o que ocasiona maior dificuldade em identificar quais as mais adequadas (MADRUGA, 2015).

Segundo Silva Filho (2000, p.30-31), estudos permitiram identificar quatro grupos de ferramentas de autoria, sendo: baseado em ícone, baseado em livro, baseado em linha do tempo e baseado em linguagem. No primeiro grupo, os recursos são mostrados ao usuário por meio de ícones; no segundo, a aplicação é vista como um livro; no terceiro, o usuário da ferramenta trabalha com uma escala de tempo, na qual localiza seus objetos multimídia; e, no quarto, existe uma linguagem de programação mais específica, voltada aos que possuem conhecimento na área.

No que diz respeito às vantagens de se utilizar uma ferramenta de autoria na criação de conteúdo para EAD, destacam-se o baixo custo, já que não é necessário a contratação de uma equipe para a confecção do material; a agilidade na produção, por seguir um cronograma próprio; e a facilidade na manutenção e atualização, já que, também, não é necessária uma equipe para realizar essas atividades (ACCIOLY, 2016).

Ainda na intenção de conceituar as ferramentas de autoria, é importante falar sobre os formatos de conteúdo que são suportados pelas aplicações, o que está estritamente ligado ao ambiente do curso disponibilizado. Segundo Romão (2014), a tecnologia mais usada para investigar o comportamento do aluno com o conteúdo criado é o SCORM, que comunica informações como nota, tempo de dedicação, entre outros, sobre o aluno para a plataforma de gestão, o LMS. Com isso, é relevante que a ferramenta de autoria a ser escolhida pelo autor comporte a tecnologia SCORM.

No portal Capterra (<https://goo.gl/sGmoXg>) é possível criar um comparativo entre as principais ferramentas de autoria mais utilizadas. A fim de saber qual a melhor ferramenta de autoria a ser utilizada para a criação do conteúdo para cursos a distância, Accioly (2016) considera que se deve levar em consideração o nível técnico do profissional que utilizará a ferramenta e quais os recursos que estão disponíveis em cada uma.

4 | GESTÃO DE PROJETOS

Para que se possa fazer a relação entre a produção de cursos EAD e ferramentas de autoria com a teoria de gestão de projetos, este capítulo tem como objetivo fundamentar o último tópico deste trabalho, desenvolvendo, após esta seção, as considerações finais a respeito do estudo proposto por este artigo.

Primeiramente, antes de definir a área de gestão de projetos, é preciso definir o que são projetos e como eles atuam. Segundo Maximiano (2000), os projetos nada mais são do que tarefas que não estão inseridas na rotina de uma organização e que, seguidos de sucesso, podem se repetir em certos empreendimentos. Além disso, Carvalho (2011) entende que projetos consistem em atividades que concentram uma organização de pessoas dedicadas que visam a um único propósito.

Ainda na intenção de definir o que é um projeto, Silva e Cim (2012) consideram que ele possui um objetivo, é temporário, único, restringido por recursos limitados, é realizado por outras pessoas e coexiste com outros projetos. Em suma, os autores acreditam que todo projeto deve possuir um objetivo que justifique sua existência e implantação, sendo temporário, ou seja, possuindo um início e um fim, com uma intenção única, dentro dos recursos disponíveis. Silva e Cim (2012) assumem como exemplos de projetos o desenvolvimento de um produto, um treinamento, a construção de uma estrada, entre outros.

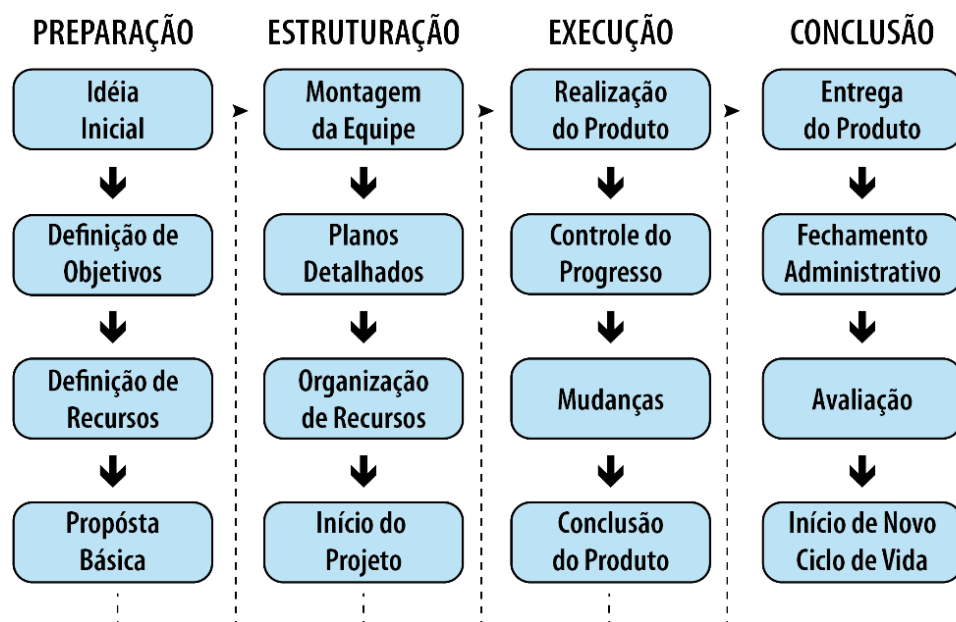


Figura 1: Etapas de realização de um projeto?

Fonte: Maximiano (2000, p.506)

Com essas definições e com a Figura 2 apresentada acima, que mostra as etapas de realização de um projeto, tem-se que a gestão de projetos se trata do gerenciamento

da implementação de um projeto. De forma cronológica, Valle *et al.* (2010) relembra que o termo foi popularizado por Drucker em 1954 e que alguns dos mais importantes projetos da história foram: as Pirâmides do Egito, a Muralha da China, o Coliseu e o “Parthenon”.

No que diz respeito ao funcionamento, a gestão ou gerenciamento de projetos possui três formatos, sendo o gerenciamento forte, moderado e fraco. A gestão forte acontece quando a gerenciadora é responsável por todas as etapas e é o agente pagador, possuindo uma equipe integral e autonomia para atuar no escopo – estruturação -, custos e prazos do projeto. A gestão moderada, por conseguinte, é quando o empreendedor contrata as disciplinas, porém define o escopo, prazo e custo do projeto. Por último, a gestão fraca ocorre quando existe uma equipe de projetistas, contratada pelo empreendedor, com escopo, prazos e custos definidos previamente (CARVALHO, 2007, p.125).

Segundo o PMI (*Project Management Institute*, 2013), gerir um projeto requer a aplicação de 47 processos, separados nos seguintes grupos: iniciação, planejamento, execução, monitoramento e controle e encerramento. Para Campos (2012, p.12), o planejamento e o controle são os dois processos mais importantes do gerenciamento de um projeto.

Aliando a fundamentação levantada por este estudo bibliográfico com a produção de conteúdos para EAD, tem-se que a produção de um curso *online* pode ser vista como um projeto e que um autor, a partir do uso de ferramentas de autoria, pode receber a posição de gestor ou gerente do projeto a ser iniciado. Para explicitar melhor a relação que aqui se quer chegar, considera-se que a preparação e produção do curso EAD, para ser mais eficaz e obter um sucesso em seu fim, deve passar pelos processos de preparação, escopo, execução e conclusão.

Na primeira etapa, deve existir a identificação de objetivos e necessidades que fundamentam o projeto, ou seja, para o caso aqui estudado, deve-se encontrar o objetivo que explica a existência do curso. Na fase de planejamento, que engloba o escopo, tem-se o levantamento de recursos, estudos e análises que possibilitarão a execução do projeto. Na etapa de execução, que também pode ser vista como uma fase de controle e monitoramento, as atividades devem ser estritamente programadas e acompanhadas. Por fim, a etapa final encerra o projeto, indicando se houve sucesso ou não da atividade (CAMPOS, 2012).

Com isso, entende-se, neste ponto, que é preciso corresponder as etapas de planejamento de um curso EAD com as etapas de um projeto no geral, para que as associações ganhem um novo significado para este trabalho. As correspondências podem ser vistas no Quadro 1 a seguir:

PREPARAÇÃO	ESCOPO	EXECUÇÃO	CONCLUSÃO
Identificação da teoria de aprendizagem e/ou metodologia	Organização dos recursos que serão utilizados para trabalhar os conteúdos	Contextualizar e sintetizar o conteúdo de aprendizagem	Identificar a motivação do aluno
Identificação do público alvo	Organização das atividades aplicadas	Oferecer realização de exercícios e prática de teorias	Informar o aluno, dando <i>feedback</i>
Objetivos do Curso	Definição das avaliações	Uso de ferramentas de autoria	Encerramento do curso

Quadro 1: Correspondências de etapas de produção de curso EAD com etapas de gestão de projetos

Fonte: Próprio Autor

Tendo feitas as correspondências, faz-se necessário entender um pouco mais sobre como o sucesso de um projeto é identificado, para que seja possível entender o quanto seus objetivos foram alcançados ou não. No geral, segundo Campos (2012), o sucesso de um projeto está estritamente associado ao cumprimento de prazos, orçamentos, atendimento de qualidade e o grau de satisfação do contratante, existindo, para isso, um grupo de Fatores Críticos de Sucesso (FCS) que podem ser avaliados durante as etapas de realização do projeto para que o sucesso possa ser alcançado: administração de conflitos; aprimoramento de habilidades comportamentais; concentração para garantir comunicação adequada; controle e avaliação de resultados; resposta rápida aos clientes; elaboração de planos de contingências; estabelecimento de metas; competência do gerente de projetos; garantia de mecanismos de controle; equipe qualificada; canais de comunicação adequados; planejamento e definição de marcos intermediários; preparação para ações inesperadas; capacidade de realimentação e suficiência de recursos.

Contudo, após a elaboração de conceituações acerca da produção de cursos EAD a partir de seu conteúdo, ferramentas de autoria e gestão de projetos, é possível desenvolver as considerações finais e verificar a procedência do cumprimento do objetivo proposto para este estudo, baseado em um levantamento bibliográfico.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do objetivo de demonstrar a importância da gestão de projetos como auxiliadora no processo de confecção de um curso EAD que se utiliza de ferramentas

de autoria para sua execução, este artigo buscou o cumprimento desse realizando um levantamento bibliográfico acerca da produção de conteúdo para curso EAD, na perspectiva da criação de material didático, das ferramentas de autoria e da gestão de projetos e seu funcionamento.

Com base em todos os estudos lidos e considerados na confecção deste trabalho, tem-se que a área de gerenciamento de projetos representa um grande auxílio não só no planejamento de um curso a distância como também em sua execução, já que suas etapas podem ser combinadas com as etapas da produção de um material didático.

Na correspondência de etapas realizadas aqui, viu-se que, na etapa de planejamento, deve existir a identificação de teorias de aprendizagem, público-alvo e objetivos do curso; no escopo do projeto – o curso EAD -, deve-se organizar os recursos, as atividades e as avaliações; na execução, faz-se necessário usar as ferramentas de autoria, contextualizando o conteúdo, sintetizando-o e oferecendo a opção de realização de práticas de exercícios; e, por fim, na conclusão, é preciso identificar o nível de contato do aluno e sua motivação com o curso, o que pode ser realizado através da própria ferramenta de autoria – por meio do SCORM -, oferecer o *feedback* ao estudante e encerrar o curso.

Com a realização deste artigo, espera-se que o levantamento bibliográfico realizado e as correlações entre áreas distintas do conhecimento possam ser úteis para novos estudos, possibilitando, até mesmo, o acompanhamento da criação de material didático, usando fundamentos da gestão de projetos, através de determinadas ferramenta de autoria.

REFERÊNCIAS

ACCIOLY, Izabella. **Ferramentas de autoria e-Learning: características e benefícios**. 2016. Disponível em Acesso em: 17 dez. 2017.

BEHAR, Patricia Alejandra. **Modelos pedagógicos em educação a distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CAMPOS, Luiz Fernando Rodrigues. **Gestão de Projetos**. Curitiba: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, 2012.

CARVALHO, Gisele S. B. Passo a passo do gerenciamento de projetos. **Gestão e Tecnologia de Projetos**, vol. 2, nº 1, maio 2007.

CARVALHO, Marly Monteiro de. **Fundamentos em Gestão de Projetos: Construindo Competências para Gerenciar Projetos**. São Paulo: Atlas, 2011.

CLARITY SOLUTIONS. **Comparativo entre as principais ferramentas de autoria para e-Learning**. 2013. Disponível em Acesso em: 17 dez. 2017.

CÔRREA, Michele Antunes. Os materiais didáticos como recursos fundamentais de potencialização da qualidade do ensino e aprendizagem na EAD. **E-Tech: Tecnologias para Competitividade Industrial**, Florianópolis, v.6, n.1, p.125-140, 2013.

MADRUGA, Roberto. **O que é ferramenta de autoria – authoring toll e LMS**. 2015. Disponível em: Acesso em 17 dez. 2017.

MAXIMIANO, Antonio Cesar Amaru. **Introdução à Administração**. São Paulo: Atlas, São Paulo, 2000.

NEDER, Maria Lucia Cavalli. Planejando o texto didático específico ou o guia didático para a EAD. In: POSSARI, Lucia Helena Vandrúsculo; NEDER, Maria Lucia Cavalli. **Material Didático para a EaD: Processo de Produção**. Cuiabá: EdUFMT, 2009.

. Material didático e o processo de comunicação na EAD. In: POSSARI, Lucia Helena Vandrúsculo; NEDER, Maria Lucia Cavalli. **Material Didático para a EaD: Processo de Produção**. Cuiabá: EdUFMT, 2009.

OTA, Marcos Andrei; VIEIRA, Paulo Luiz. Produção de conteúdos para EAD: planejamento, execução e avaliação. **Anais do SIELP**, volume 2, número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.

PMI. **Um Guia do Conhecimento em Gerenciamento de Projetos (Guia PMBOK)**. ROMÃO, João. **Gestão da aprendizagem: por que utilizar e-learning SCORM ao invés de arquivos PDF, PowerPoint ou Vídeos em canais abertos?** 2014. Disponível em < <http://www.mobiliza.com.br/gestao-da-aprendizagem-porque-utilizar-e-learning-scorm-ao-inves-de-arquivos-pdf-powerpoint-ou-videos-em-canais-abertos/>> Acesso em: 17 dez. 2017.

SILVA, Antonio Joaquim da; CIM, Maycon. **Gestão de projetos**. Florianópolis: SENAI/SC, 2012.
SILVA FILHO, Vasco Pinto da. **Ferramenta de autoria multimídia para aprendizado em língua estrangeira**. 2000. 60 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Ciência da Computação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

TOMÉ, Fernando. **Finalmente as diferenças entre PDF, PPT e ferramentas de autoria para treinamento**. 2017. Disponível em: Acesso em: 17 dez. 2017.

VALLE, A. B. do *et al.* **Fundamentos do Gerenciamento de Projetos**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

BALEIA AZUL E 13 REASONS WHY: ATÉ QUE PONTO A INTERNET INTERFERE NA IDEAÇÃO SUICIDA?

Júlia Sprada Barbosa

PUC-PR, Escola de ciências da vida – Psicologia
Curitiba, Paraná.

Giovana Chaves Mendes

PUC-PR, Escola de ciências da vida – Psicologia
Curitiba, Paraná.

Marina Dilay de Oliveira

PUC-PR, Escola de ciências da vida – Psicologia
Curitiba, Paraná.

Matheus Novak Corrêa

PUC-PR, Escola de ciências da vida – Psicologia
Curitiba, Paraná.

Nathalia Akemi Shimabukuro

PUC-PR, Escola de ciências da vida – Psicologia
Curitiba, Paraná.

Cloves Antonio de Amissis Amorim

Universidade Federal do Paraná (1989).
Especialista em Didática pela PUCPR (1991),
Especialista em Bioética pela PUCPR (2003).
Mestrado em Educação PUCPR (2012). Doutor
em Educação – PUCPR (2017).
Curitiba, Paraná.

RESUMO: O suicídio pode ser um grito de dor ou um pedido de ajuda. O objetivo deste estudo foi correlacionar a conduta suicida com a utilização da internet. Trata-se de um estudo quantitativo transversal, utilizou-se um questionário com 13 itens, respondido online via Google Forms. Participaram 541

internautas, sendo 75,8% do sexo feminino e 24,2% do sexo masculino, com idade variando entre 16 e 70 anos. Os resultados indicam que 99,6% utilizam a internet frequentemente, 89,1% acreditam que a internet pode influenciar na conduta suicida e indicam o cyberbullying como principal fator. 44,5% admitem ter pensamento e ideação suicida e 18,1% já tentaram suicídio, dentre estes, 16% afirmam ter sido influenciados pela internet. Em relação a postagens de ideação ou projeto suicida, 83% acredita que seja um pedido de socorro. O Efeito Werther e a internet precisam ser atualizados, para a prevenção ou para orientar. O acesso livre à rede demanda monitoria por parte dos adultos e/ou responsáveis. O cyberbullying é mais intenso que o bullying e consegue atingir uma maior parte dos espectadores em um curto período de tempo. Paradoxalmente, o mesmo mecanismo que pode induzir ao suicídio pode ser via de prevenção como é o caso de hashtags: #minhaprimeiratentativa.

PALAVRAS-CHAVE: suicídio, internet, baleia azul, 13 reasons why, prevenção

1 | INTRODUÇÃO

O suicídio teve significados e sentidos diferentes com o passar da história. A sociedade

guerreia acreditavam que uma morte violenta promovia na população um espírito guerreiro. Para os vikings, o suicídio era a segunda qualificação e honra para a entrada no paraíso era o suicídio, Odin era considerado o senhor das forças e as pessoas se enforcavam em sua honra. Os gregos toleravam o suicídio contanto que não desrespeitasse os deuses enquanto para a antiguidade clássica ele deveria ser legitimado pelas autoridades (Botega, 2015).

O acesso à internet nos permite entrar em contato com todo tipo de informação, porém a situação muda quando o tema está relacionado ao suicídio. Apesar de estar presente desde sempre, este fenômeno ainda é visto como um tabu que não pode ser discutido, principalmente pelo medo do *Efeito Werther*. A exposição do “jogo” Baleia Azul e a estréia da série americana *13 reasons why*, no ano de 2017, tiveram uma enorme repercussão nos veículos de informação que possibilitou a abertura de uma porta para a discussão desse assunto tão importante.

Com este estudo, busca-se entender e correlacionar o fenômeno do suicídio com a internet, como ele se apresenta e qual é o seu significado em uma sociedade que esta rodeada por tecnologia.

2 | MÉTODO

Foi realizada uma revisão literária e uma pesquisa quantitativa que esteve disponível por um prazo de sete dias na rede mundial de computadores (internet) através da ferramenta “Google forms” para servir de apoio aos nossos fundamentos. Mathias e Saki (2012) afirmam que o Google Forms é uma ferramenta utilizada para a confecção de formulários online, o levantamento de dados e opiniões pode ser facilmente realizado por este aplicativo que integra o Google Drive. O formulário construído tem a possibilidade de ser disponibilizado por um endereço eletrônico e, quando preenchido, as respostas aparecem direto na página do usuário que criou o questionário. Uma das principais vantagens do Google Forms é na visualização dos dados coletados, as respostas são mostradas em planilhas que podem ser exportadas para diversos formatos, como no Excel.

Além do mais, foi considerada a melhor ferramenta para atingirmos o público alvo, visto que o assunto está sendo tratado de maneira direta com os usuários.

Foram feitas 15 perguntas que variaram entre múltipla escolha com uma ou mais opções a serem marcadas e discursivas com respostas curtas para a expressão de opinião. As questões possibilitaram os internautas a se posicionarem sobre aspectos relacionados ao suicídio, suas causas, motivações, influências, dentre outros. Também puderam expor suas concepções a respeito do jogo Baleia Azul.

3 | RESULTADOS

Responderam ao questionário 541 pessoas. 75,8% dos participantes são do público feminino enquanto 24,2% são do masculino, com a variação da idade de 16 anos a 70 anos.

Obtendo como resultado, levantou-se que 99,6% dos pesquisados usam frequentemente a internet e 89,1% deles acreditam que a internet influencia no suicídio. Como fator de risco número 1, está o *cyberbullying*, seguido pelas redes sociais, as quais permitem aos indivíduos observarem a vida alheia (padrões de vida). Também propiciam acessos mais fáceis aos meios de informação, onde podem ser encontrados procedimentos e formas que conduzem ao cometimento do suicídio.

Outros aspectos levantados foram que 65,4% dos participantes nunca teve sua internet monitorada por pais e/ou responsáveis, e 44,5% já haviam pensado em cometer suicídio. 18,1% das pessoas revelaram que já tentaram suicídio e 16% delas afirmaram que a internet influenciou na decisão.

Ainda como resultados, observou-se que 83,9% acredita que as pessoas que postam na internet que estão tentando suicídio têm a intenção de pedir socorro. Não se sabe ao certo se isso acontece, a pesquisa teria que ser feita com pessoas que já o fizeram ou pensam em fazer, no entanto, a maioria das pessoas acredita que a pessoa que divulga o suicídio realmente está passando por um momento delicado e não sabe mais o que fazer, com quem conversar, não vê mais saída, e seu último passo seria publicar isso, para que todos possam ver e, se possível, intervir.

A respeito do jogo Baleia Azul, 128 pessoas responderam tratar-se de uma brincadeira assustadora e negativa. 269 pessoas preferiram não comentar e 22 não sabiam a respeito. Das 471 pessoas que conhecem o seriado *13 Reasons Why*, 46,2% acredita que ela incentiva a buscar ajuda, 34,5% acredita que ela incentiva o suicídio, 19,4% acredita que ela não muda nada.

4 | DISCUSSÃO

Wendt e Lisboa (2013) definem *bullying* como uma ação de violência desigual na qual se observa um agressor que tem a intenção de causar dano a alguém, que normalmente apresenta pouco ou nenhum recurso de revidar. Os autores destacam a evolução desse tipo de agressão para os meios eletrônicos de comunicação e interação (*cyberbullying*). Esse tipo de violência ocorre normalmente através de e-mails, exposição de fotos e vídeos ofensivos ou íntimos, manipulação de imagens, ofensas em redes sociais que podem ser anônimas e conseguem atingir uma grande quantidade expectadores em um tempo curto. Esses ataques apresentam um grau de permanência e intensidade maior do que os do *bullying*, pois as pessoas do mundo inteiro podem ver, compartilhar e salvar em seus computadores/celulares os manifestos do *cyberbullying*.

Wendt e Lisboa (2013) ainda afirmam que as vítimas de *cyberbullying* podem ter uma maior propensão à tentativa de suicídio. Tanto os agressores como as vítimas têm frequentemente uma maior ideação suicida e também se mostram mais propensos a tentar suicídio em comparação aos estudantes que não são expostos a essas formas de agressão.

Os autores acima ainda evidenciam uma correlação entre o tempo conectado com a internet e o *cyberbullying*, quanto mais tempo a pessoa interage na internet, maior é a chance de sofrer essa agressão virtual. Os adolescentes que recebem uma supervisão dos pais enquanto usam a internet, apresentam comportamentos de risco com menor intensidade. O uso da internet é mais saudável e criativo quando os pais estão mais presentes. Os dados coletados em nosso questionário apontam que apenas 187 (34,6%) pessoas recebem ou receberam algum monitoramento da internet. Esse número é bem inferior se comparado as pessoas que não recebem qualquer tipo de monitoramento, 354 (65,4%).

De acordo com a pesquisa realizada, é possível ver que a maioria das pessoas acredita que as redes sociais influenciam na ideação e no próprio ato do suicídio, simplesmente pela facilidade do acesso a outras pessoas, outros padrões de vida muito distantes e diferentes daqueles vivenciados por quem tem essa ideia. Não é necessário ir longe para observar e desejar a vida de outras pessoas, sendo elas famosas ou não. O *Instagram* e o *Facebook* são exemplos de plataformas onde, a cada segundo, a vida de alguém é observada, bem como a sua roupa nova, sua casa nova, seu carro novo, sua vida perfeita. Muitos jovens acabam seguindo essas pessoas (com quem se identificam ou admiram) pensando como seria se tivesse a vida de tal pessoa, comparando a sua vida com a vida alheia. Muitas vezes nada está bom como deveria e acabam se frustrando e pensando “por que eu não tenho isso?”, “eu iria ser mais feliz com isso ou se tivesse essa vida”.

A internet e a mídia estão repletas de ferramentas para manipular quem pensa em se suicidar. Baume, Rolfe e Clinton (1998) discutiram a respeito dessa influência, e utilizaram o termo *comportamental suicide modelling* para nomeá-la, indicando que atos suicidas são em grande parte, fruto do que as pessoas veem como modelos em suas vidas, principalmente na população de 15 a 24 anos, que é a faixa etária que demonstra ser mais vulnerável ao suicídio e também as influências da mídia. A grande maioria das pessoas que responderam o questionário usa a internet frequentemente sem algum tipo de monitoria, sendo assim, os jovens podem estar mais vulneráveis a fazerem buscas de dados e de comunicação. Segundo uma pesquisa utilizada no *Google trends* sobre a frequência da palavra “suicide” na internet, esse termo tem sido o pico de buscas desde 2004. Se for pesquisado “suicídio”, são em torno de 130 mil resultados.

O jogo nomeado como *Wake me up at 4:20*, também popularmente conhecido como *Blue Whale*, possui diversos desafios envolvendo situações de alto risco e automutilação, terminando sempre com o suicídio como desafio final. No começo de

2017, o jogo Baleia Azul se popularizou em diversas redes sociais e ficou conhecido pelo mundo todo. Ele se baseia na relação dos jogadores e dos administradores (chamados de curadores). Após a confirmação da participação, o “curador” esclarece que o jogo trata-se de um caminho sem volta e que quem se arrepende coloca em risco sua própria vida e a de seus familiares.

Os desafios começam fáceis e progredem até chegar ao nível que exige que o participante se automutila, desenhe uma baleia no braço utilizando uma lâmina, assista filmes macabros durante 24 horas, ouça músicas psicodélicas durante a madrugada, caminhe no parapeito de pontes e telhados, supere seu maior medo, fure sua mão diversas vezes utilizando uma agulha, são alguns exemplos. Ao cumprimento das tarefas, é de extrema importância o envio de fotos e vídeos legitimando o ato para permitir o avanço às próximas fases. No 50º desafio, o curador escolhe um dia para o suicídio do participante, que não pode questionar nem tentar intervir. Os modos utilizados para tal ato são as quedas de lugares altos ou ingerir grande quantidade de remédios.

Os principais alvos dos desafios do jogo Baleia Azul são jovens com vulnerabilidade elevada que se enquadram no histórico de problemas psicológicos tais como depressão e tendências suicidas, utilizando a atenção instantânea como meio de sobrepor sentimentos de solidão e isolamento. “Minha filha entrou nesse jogo porque queria morrer, mas não tinha coragem. O jogo usa a fragilidade das nossas crianças para que elas cometam essas coisas horríveis”, desabafa a mãe de uma vítima do jogo.

A popularização do jogo abriu as portas para a necessidade de discussão sobre o suicídio entre adolescentes, que cresce drasticamente no mundo inteiro, de acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS). “A pessoa pode entrar no jogo até por curiosidade e, no fim, acabar chantageada a praticar as tarefas e não ter os recursos para reagir ou conseguir pedir ajuda, acabando por cometer uma bobagem”.

No Brasil foi criada a *Baleia Rosa*, baseada em desafios positivos, valorizando a vida e reduzindo o sentimento de depressão. Para a conscientização da população sobre o assunto, foram realizadas palestras seguindo o tema e disponibilizadas cartilhas digitais para alertar os jovens sobre os perigos envolvendo o jogo.

13 Reasons Why é uma série americana baseada no livro *Thirteen Reasons Why* (2007) de Jay Asher que teve sua estreia em 2017. A história gira em torno de Hanna Baker, uma jovem que se matou e deixou uma caixa com 13 fitas de áudio onde ela expõe as pessoas que foram os motivos que a levaram cometer o suicídio. A série deixou as pessoas divididas sobre a sua relevância, enquanto umas falam que ela incentiva as pessoas a cometerem suicídio, outras afirmam que ela impulsiona a busca de ajuda.

Sobre a série, 471 das pessoas entrevistadas já tinham ouvido falar dela, sendo que 86 disseram que a série não influencia no suicídio, 153 acham que ela influencia/dá a ideia de suicídio e 205 pessoas acham que ela estimula a busca de ajuda. A respeito

das pessoas que acham que ela incentiva o suicídio, é compreensível a preocupação das pessoas em achar isso. Werlang, Borges e Fensterseifer (2005) citam um tipo de suicídio “contagioso”, que afeta principalmente adolescentes vulneráveis que são expostos ao suicídio tanto na vida real quanto pela mídia, esse conceito é usado quando ocorre um suicídio em questão de pouco tempo depois do outro. Um suicídio auxilia na ocorrência do outro, pois a repetição do acontecimento serve como um modelo para sucessivos suicídios. Algumas pessoas conhecem esse fenômeno como “efeito Werther”. Pimentel, Gouveia, Santana, Chaves e Rodrigues (2009) explicam que a origem desse termo vem do romance de Goethe, *Die Leiden des Jungen Werthers*, onde o seu protagonista se suicida (*Werther*). Uma onda de suicídios de imitação foi provocada após a sua publicação em 1774.

Apesar de ser uma ficção, a cena do suicídio da Hanna é muito realista, nela a protagonista corta os seus pulsos na banheira de sua casa e todo o clima deste episódio pode ter sido um fator agravante para alguns casos de suicídio no mundo. Diversos jornais do mundo inteiro exibiram matérias sobre Franco Alonso Lazo Medrano, de 23 anos, que se jogou do quarto andar de seu apartamento em Arequipa (Peru). Foram encontradas em sua casa duas cartas de suicídio. Nas quais, continham instruções para a entrega de áudios gravados em seu computador para as pessoas que tinham contribuído para a sua morte.

Porém, existe um outro lado da história, segundo o site ESTADÃO, o efeito que a série gerou foi muito positivo. Após a estreia, houve um aumento de 445% no número de e-mails que pediam ajuda para o Centro de Valorização da Vida (CVV) e uma alta de 170% na média de visitantes no site. Segundo o presidente do CVV, Robert Paris, os jovens que buscam ajuda na instituição citam a série por se sentirem tocadas pelo conteúdo. Houve uma repercussão muito grande nas redes sociais sobre se ela influencia de forma positiva ou negativa. Porém pode ser percebido que a maioria que conhece a série, acredita que ela influencia de forma positiva.

Apesar do questionário evidenciar que 89% das pessoas acreditam que a internet influencia no suicídio, é possível observar que ela também tem o seu lado positivo frente a este assunto. Existe uma *hashtag* (#minhaprimeiratentativa) onde jovens da comunidade LGBT relatam a primeira vez que tentaram cometer o suicídio. Através desses relatos, é possível observar que muitos deles desabafam sobre o sofrimento e incentivam outros indivíduos a compartilharem as suas experiências. Esta atitude cria uma rede de acolhimento em que as pessoas podem escutar e falar sobre suas angústias e sofrimentos, e isto diminui a chance de um comportamento de risco.

A internet é apenas mais um caminho/rota potencializador para o suicídio e é possível prever que dentro de alguns anos existirão outras maneiras para influenciar este fenômeno, por isso é necessário aproveitar este momento em que o suicídio está em pauta para se discutir sobre o assunto.

Uma questão chave é a relação entre pais e filhos, a maioria dos adolescentes hoje em dia passa muito tempo na internet sem nenhum tipo de supervisão adequada,

ficam expostos a todo tipo de conteúdo negativo, pornografia, publicidade ofensiva, manifestações homofóbicas, de ódio, racistas, etc. É possível que estes adolescentes não apresentem condições ou estruturas para lidar com este tipo de conteúdo, o jogo Baleia Azul é um desses exemplos, em que os idealizadores deste jogo se aproveitam da fragilidade e insegurança destes jovens para instaurar ameaças e até mesmo tortura psicológica. Por isso os pais precisam impor limites e ter uma participação ativa no monitoramento do uso da internet de seus filhos. A série *13 reasons why* expõe a força do *cyberbullying* como fator agravante para o suicídio, apesar de ter sido interpretada de uma maneira dualista, a série mostrou que o assunto do suicídio está presente em nosso cotidiano e impulsionou as pessoas à refletirem mais sobre o assunto.

Apesar de também ser um fator agravante, a internet pode ser usada como uma ferramenta para o auxílio e prevenção sobre o suicídio. A campanha de prevenção do suicídio (setembro amarelo, realizada no Brasil) é um dos vários exemplos que conseguiu adquirir força por propagar-se pelo *Facebook*. A internet possibilita a entrada em contato com plataformas de ajuda e acolhimento.

REFERÊNCIAS

Baume, P., Rolfe, A., & Clinton, M. (1998). **Suicide on the internet: A focus for nursing intervention?** *Australian and New Zealand Journal of Mental Health Nursing*, 7, 134-141

Biddle, L., Donovan, J., Hawton, K., Kapur, N. & Gunnell, D. (2008). **Suicide and the internet.** *British Medical Journal*, 336(7648), 800-802.

Botega., N. (2015) **Crise suicida: avaliação e manejo.** Porto Alegre: Artmed

Carvalho, C. (2017). *O que é, afinal, o jogo suicidário Baleia Azul?*. Recuperado em 21 de junho, 2017, de <https://www.publico.pt/2017/04/28/sociedade/perguntaserespostas/perguntas--respostas-sobre-o-jogo-suicidario-baleia-azul-1770413>

Mathias, S. & Saki, C. (2012). **Utilização da Ferramenta Google Forms no Processo de Avaliação Institucional: Estudo de Caso nas Faculdades Magsul.** Ponta Porã: Faculdades Magsul.

Neto, A. (2005). **Bullying: Comportamento agressivo entre estudantes.** *Jornal de Pediatria (Rio de Janeiro)*, 81(5), 164-172.

Pennafort, R., Santos, A., Lessa, F. & Bernardes, M. (2017). **Polícia busca ‘curadores’ de jogo online Baleia Azul.** Recuperado em 22 de Abril, 2017, de <http://brasil.estadao.com.br/noticias/geral,policia-busca-curadores-do-baleia-azul,70001746635>

Pimentel, C., Gouveia, V., Santana, N., Chaves, W. & Rodrigues, C. (2009). **Preferência musical e risco de suicídio entre jovens.** *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 58(1), 26-33.

Prata, V. & Milanez, N. (2016). **Filosofias do suicídio: quando o corpo tem vez.** 1. ed. Labedisco: Vitória da Conquista, 141p.2016

Toledo, J. (2017). Busca por centro de prevenção ao suicídio cresce 445% após série. Recuperado em 17 de Junho, 2017, <http://saude.estadao.com.br/noticias/geral,busca-por-centro-de-prevencao-ao-suicidio-cresce-445-apos-serie-da-netflix,70001734246>

Wendt., G., & Lisboa, C. (2013). *Agressão entre pares no espaço virtual: Definições, impactos e*

desafios do cyberbullying. *Psicologia Clínica*, 25,73–87.

Werlang, B., Borges, V., & Fensterseifer, L. (2005). Fatores de risco ou proteção para a presença de ideação suicida na adolescência. *Revista Interamericana de Psicologia*, 39(2), 259-

PRÁTICAS EDUCATIVAS NA REDE FEDERAL: UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Tatiana Das Mercês

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Vitória – Espírito Santo

RESUMO: Esta pesquisa tem como foco analisar as práticas educacionais no contexto da Rede Federal. Para tanto, os sujeitos desta pesquisa são os professores da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), atuantes no curso técnico em mecânica do Instituto Federal do Espírito Santo, no *campus* Vitória. A pesquisa dialoga, principalmente, com Frigotto (2010), Moura (2014) e Machado (2008). A partir de uma abordagem predominantemente qualitativa, utiliza como instrumentos de investigação a análise das falas dos professores, as quais foram registradas por meio de entrevistas semiestruturadas. Os dados apontam que as práticas educacionais na EPT são atravessadas por muitas concepções que se encontram em disputa na sociedade, podendo, por um lado, estar associada aos interesses do mercado e, por outro, às necessidades dos trabalhadores. Dessa forma, a atividade do professor faz toda a diferença na formação dos educandos; o professor, na função de mediador e orientador do processo de ensino e aprendizagem, pode relativizar a formação para o mundo do trabalho, isto é, não restringir suas práticas de ensino às demandas do mercado consoante à lógica do capital, mas sim propiciar a formação

humana, tendo em vista a liberdade, autonomia e emancipação dos sujeitos.

PALAVRAS-CHAVE: Instituto Federal do Espírito Santo. Curso técnico em mecânica. Práticas educacionais.

ABSTRACT: This research focuses on analyzing educational practices in the context of the Federal Network. To this end, the subjects of this research are the professors of the Professional and Technological Education (EPT), acting in the technical course in mechanics of the Federal Institute of Espírito Santo, in the Vitória campus. The research dialogues, mainly with Frigotto (2010), Moura (2014) and Machado (2008). From a predominantly qualitative approach, it uses as research instruments the analysis of teachers' statements, which were recorded through semi-structured interviews. The data indicate that the educational practices in EFA are crossed by many conceptions that are in dispute in society, being able, on the one hand, to be associated with the interests of the market and, on the other hand, the needs of the workers. In this way, the activity of the teacher makes all the difference in the formation of the students; the teacher, as mediator and guiding the teaching and learning process, can relativize training for the world of work, that is, not restrict their teaching practices to the demands of the market according to the logic of capital, but rather to provide training

human, in view of the freedom, autonomy and emancipation of the subjects.

KEYWORDS: Federal Institute of Espírito Santo. Technical course in mechanics. Educational practices

1 | PARA INÍCIO DE CONVERSA: O QUE É EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA?

A educação é um processo de ensino e aprendizagem que garante a apropriação dos saberes necessários para a vida social. Ela existe desde o surgimento da humanidade. Na verdade, sua origem se confunde com a própria origem dos seres humanos. Desde os primórdios, em que os seres humanos adaptavam a natureza a si, já existiam as trocas de experiências, saberes e aprendizados entre os indivíduos. Ao longo do tempo, o modo de produção/trabalho e as relações sociais sofreram modificações, surgindo a necessidade de se pensar em outras formas de efetivar a educação. Com isso, a escola foi criada como espaço mediador do processo de apropriação da cultura e do conhecimento.

Portanto, se a aprendizagem não ocorre de modo espontâneo nem por meio biológico, os indivíduos precisam ser educados: daí a importância da escola - como lugar privilegiado do ensino sistemático da cultura humana - e a relevância do professor - como sujeito que ensina, transformando os alunos e a si mesmo.

Atualmente, o sistema de educação brasileiro é, atualmente, normatizado pela Lei 9394/1996 que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Conforme a LDB, a Educação Escolar é composta por três níveis: ensino fundamental, médio e superior. No conjunto da educação escolar, existem várias modalidades de ensino, com a Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

O Art.39, apresentado no capítulo III, do título V, da LDB (BRASIL, 2016), define que a EPT “integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia”; no § 2º desse artigo fica assegurado que a EP abrange os seguintes cursos: “I- formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II- de educação profissional técnica de nível médio; III- de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação”. Dentre esses cursos, esta pesquisa estuda as práticas educativas na EPT de nível médio.

A LDB possui uma seção específica (Seção IV-A: Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio) que normatiza a educação profissional de nível médio como um curso de formação geral do educando, podendo ser desenvolvida em três formas: subsequente, voltada aos alunos que já concluíram a educação básica; integrada, oferecida aos alunos que desejam cursar o ensino profissional e o ensino médio na mesma escola por meio de matrícula única; e concomitante, para os alunos com matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer na mesma instituição de ensino, ou não (BRASIL, 2016).

A legislação aponta que a EPT possui uma série de características que lhe dão especificidade no contexto da Educação Escolar, seu objetivo central é a preparação dos sujeitos para exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Diante disso, a função do professor, nessa modalidade de ensino, não se resume à formação de trabalhadores conforme o modo de produção capitalista, pois cabe ao professor organizar, planejar e dirigir sua atividade de ensino tendo em vista a formação ampla, crítica e política dos cidadãos. A função do docente, portanto, é bem clara: trata-se da transformação dos alunos, permitindo a eles uma atuação reflexiva no mundo, bem como a sua emancipação, liberdade e independência.

Evidentemente, o trabalho docente na EPT é complexo e desafiador sob vários aspectos, mas, principalmente, porque os docentes são convocados a operar com teoria e com prática, com fito de proporcionar aos discentes a qualificação técnica adequada para o trabalho e, ao mesmo tempo, contribuir para a emancipação dos sujeitos e atuação consciente no mundo. Trabalhar nessa perspectiva não é uma tarefa fácil, posto que os professores enfrentam vários desafios que limitam - ora em maior, ora em menor grau - a sua atividade de ensino. O trabalho docente na EPT torna-se ainda mais desafiador e complexo, sob vários aspectos, especialmente porque transcende o ensino propedêutico, ligando-se à ciência e a tecnologia.

Como expõe Machado (2008), para superar os desafios da docência na EPT, o professor deveria ser um profissional com disposição para refletir, pesquisar, trabalhar em coletivo, efetivar ações críticas e cooperativas, compreender o mundo do trabalho, entender a função do docente, se atualizar em conhecimentos na área de formação específica e na área pedagógica. Além disso, a autora afirma que o professor deve ser capaz de trabalhar tendo em vista a formação humana e integral dos seus alunos, isto é, uma formação em que os alunos se percebam sujeitos da sua história e adquiram compreensão crítica sobre o mundo do trabalho, as organizações sociais, o progresso tecnológico, entre outros fatores que caracterizam a realidade na qual os sujeitos estão inseridos.

Assim, para um trabalho emancipatório, a centralidade da formação dos indivíduos deve estar mais na dimensão da formação humana, e menos na dimensão do setor econômico e do mercado. No contexto da Educação Profissional e Tecnológica, a dimensão do ser humano é essencial para se construir uma educação que não vise formar mão de obra, mas seres humanos. Nessa perspectiva, o papel da docência ultrapassa a transmissão de conhecimentos e de técnicas para o emprego/mercado.

Essas reflexões nos motivam a problematizar a docência na Educação Profissional e Tecnológica. Assim sendo, o objetivo desta pesquisa é analisar as práticas educativas no contexto da Rede Federal; para tanto, os sujeitos desta pesquisa são os professores atuantes no curso técnico em mecânica do Ifes - *Campus* Vitória. Metodologicamente, essa pesquisa é qualitativa, foi realizada a partir das análises das falas dos professores do referido curso nas entrevista semiestruturada, que foram gravadas e transcritas sob autorização mediante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A razão que motivou a escolha do *campus* Vitória é o fato dele ser o mais antigo: esse *campus* é oficialmente considerada a primeira escola federal do estado capixaba, sendo oficializado, em 23 de setembro de 1909, como Escola de Aprendizes Artífices do Espírito Santo. Logo, o *campus* Vitória possui tradição na oferta de cursos de EPT. Além do mais, oferta o curso Técnico em Mecânica é a referência para esta pesquisa, por se tratar de um curso tradicional no campo da EPT e por apresentar um currículo com grande quantidade de atividades práticas e um processo de formação extremamente técnica. Assim, pode-se inferir que possivelmente os professores da mecânica, no seu cotidiano de trabalho, devem enfrentar desafios para desenvolver atividades de ensino que ultrapassem a lógica pragmática, a qual tradicionalmente caracteriza essa modalidade de ensino.

É importante ressaltar que este estudo não se caracteriza como uma pesquisa sobre os professores, mas sim uma pesquisa com os professores; portanto, aqui, os professores não são tidos como objetos de investigação, e sim colaboradores ou copesquisadores: eles possuem conhecimentos específicos sobre seu ofício e são autores da sua própria prática educativa e discurso.

A seguir, passo a analisar as especificidades das práticas educativas na EPT, segundo a perspectiva dos docentes atuantes do IFES- *campus* Vitória, enfatizando os desafios e as possibilidades de um ensino comprometido com a formação humana e integral dos sujeitos.

2 | PARA APROFUNDAR O DEBATE: QUAIS SÃO AS ESPECIFICIDADES DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NO IFES-CAMPUS VITÓRIA?

Os Institutos Federais (IFs) possuem características específicas: se configuram numa autarquia, pertencem à Rede Federal, possuem natureza pública e gratuita do ensino, seus serviços são mantidos pelo orçamento público central. No campo da educação profissional, os IFs são referências em todo o território brasileiro. No Espírito Santo, não é diferente, a instituição possui reconhecimento e prestígio social. Essas características configuram numa identidade institucional que pode refletir na docência. De modo geral, ser professor da Rede Federal é um status prestigiado na sociedade. Os professores são juridicamente reconhecidos, pertencentes à categoria do magistério e possuem condição de servidores estatutários, o que inclui a estabilidade profissional, a aposentadoria e a carga horária de trabalho própria do professor. Nesse sentido, os professores do Ifes - *Campus* Vitória, entrevistados nesta pesquisa, afirmam que são satisfeitos com as condições de trabalho oferecidas por esta instituição.

No que se refere à **identidade dos docentes**, grande parte dos sujeitos desta pesquisa se considera pertencente à categoria do magistério, porém, uma pequena parte se identifica como engenheiro. Logo, mesmo numa instituição onde o magistério possui prestígio social, alguns profissionais tendem a não se identificar nessa

categoria, configurando-se num conflito entre ser engenheiro e ser professor. Esse conflito se deve ao fato de que os professores, na EPT, tendem a ter formação na área tecnológica em que atuam; no caso do curso Técnico em Mecânica do Ifes - *Campus* Vitória, grande parte dos docentes é composta de engenheiros com doutorado na área tecnológica. Isso fica claro na Tabela 1, que mostra o total de 33 professores que atuam na área de mecânica. Mais da metade desses profissionais possui doutorado: cinco na área da educação e doze na área tecnológica. Um número relevante de docentes possui mestrado: cinco na área de educação e seis na área tecnológica.

Nível da formação	Graduação		Mestrado		Doutorado	
	Licenciatura	Bacharel	Educação	Tecnológica	Educação	Tecnológica
Área de conhecimento						
Nº. de professores	0	05	05	06	05	12

Tabela 1 - Nível e área da formação dos professores atuantes no curso técnico em mecânica do Ifes - *Campus* Vitória, considerando a última titulação.

Fonte:elaboração da autora com base nos dados divulgados pela coordenadoria de mecânica do Ifes – *Campus* Vitória.

Assim, os dados da pesquisa permitem notar que os professores do curso Técnico em mecânica do Ifes são, predominantemente, doutores na área tecnológica. Contudo, embora a docência no Ifes confira em um status de prestígio social, alguns profissionais dessa instituição não se identificam como professores: mesmo atuando no magistério, eles preferem ser reconhecidos como engenheiros. Todavia, é importante ressaltar que esse sentimento de não identificação com a profissão docente pode, em determinadas situações, contribuir para o não compromisso com a função política e social que o professor possui.

Além do mais, atualmente, o Ifes - *Campus* Vitória possui um **público-alvo** muito diverso, atendendo tanto aos alunos provenientes de escolas particulares, como aos de escolas públicas e pertencentes às diversas classes sociais. Essa diversidade do perfil de alunos varia entre as modalidades de educação profissional ofertadas pela instituição e causa impactos à docência. Segundo os professores, a modalidade integrada tende a ter um público mais escolarizado e com maior nível de renda, porém, nas modalidades subsequente e concomitante, os professores encontram alunos menos escolarizados e com menor nível de renda. Sendo assim, os professores são exigidos a se lançar num esforço de realizar um trabalho diferenciado em cada uma das modalidades da educação profissional ofertada pela instituição, tendo em vista as necessidades dos educandos. Todavia, isso não é uma tarefa fácil.

Segundo o professor ST, “estávamos acostumados a trabalhar com a modalidade

integrada; com os melhores alunos, que passavam por um filtro forte através de um processo seletivo bem concorrido”. Contudo, esse professor afirma que, com a oferta cada vez mais ampla das modalidades subsequente e concomitante, um novo perfil de alunos começou a se configurar dentro do instituto, trazendo impactos para o trabalho docente. Especificamente nas modalidades subsequente e concomitante, conforme diz o professor ST, “a maioria dos alunos são concluístes ou estão cursando o ensino médio em escolas públicas, ou são alunos que estavam há bastante tempo fora da escola, ou que precisam conciliar trabalho e estudo”. Esse mesmo professor ressalta que “esses alunos chegam ao Ifes apresentando bastantes dificuldades de conceitos e fundamentos que são importantes para compreensão do conhecimento técnico”.

Nesse sentido, é possível compreender que um dos desafios de ensinar no curso Técnicos em Mecânica (subsequente e concomitantes) no contexto do Ifes - *Campus* Vitória, está relacionado ao perfil dos alunos, que normalmente apresentam pouco conhecimento prévio dos saberes básicos (matemática, física e química), o que pode implicar na dificuldade de aprendizagem por parte dos alunos e na dificuldade de ensinar por parte dos professores.

Para melhorar e facilitar o processo de ensino e aprendizagem, na opinião do professor ST, seria “preciso proporcionar acolhimentos a esses alunos, como uma assessoria mais atuante, ações educativas que permitam os alunos a superar às suas dificuldades e o trabalho docente precisa ser adaptável e flexível”.

Conforme os professores entrevistados, o curso Técnico em Mecânica do Ifes - *Campus* Vitória prevê o ensino de habilidades operacionais no campo da mecânica, contemplando as subáreas de fabricação mecânica (soldagem; usinagem; caldeiraria e montagem) e manutenção (lubrificação; pneumática; hidráulica), o que exige conhecimentos de física, matemática, química, também de metrologia; materiais; desenhos; ensaios; máquinas térmicas, entre outros.

Muito além dos espaços característicos de uma escola, um centro de formação profissional requer espaços formativos como os laboratórios e as oficinas; nesse sentido, o Ifes - *Campus* de Vitória possui 19 espaços formativos (laboratórios e oficinas) para uso dos professores e dos alunos da área de mecânica (INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2006). As Figuras 01 a 04 ilustram as condições para o ensino na mecânica visibilizadas pela **infraestrutura de alguns laboratórios e oficinas** do Ifes – *Campus* Vitória.

A Figura (01) é relacionada ao setor de fabricação mecânica e usinagem, onde os docentes e os alunos desenvolvem tarefas específicas dessas subáreas.



Figura 01 – Setor de Fabricação Mecânica do Ifes – *Campus Vitória*

Fonte: foto da autora.

Nota: 1. Fresadora Ferramenteira; 2. Torno Mecânico Horizontal.

A Figura 02 apresenta o setor de soldagem, onde os professores e os alunos têm condições de operar tarefas características do soldador.



Figura 02 – Setor de Soldagem do Ifes - *Campus Vitória*

Fonte: fotos da autora.

Nota: 1. bancada de Solda Oxi-acetileno.

A Figura 03 exibe o setor de manutenção mecânica, onde os professores e os alunos executam tarefas de reparos e consertos de máquinas e equipamentos.

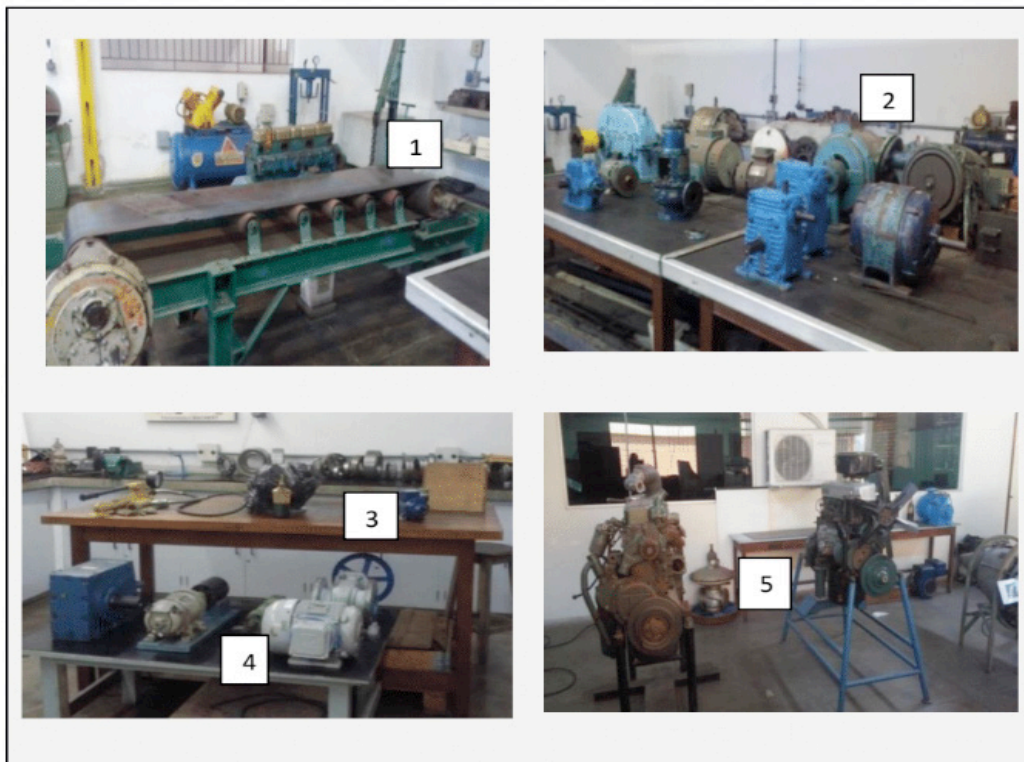


Figura 03 – Setor de Manutenção Mecânica do Ifes - *Campus Vitória*

Fonte: fotos da autora.

Nota: 1.Kit Esteira transportadora; 2. Bancada de Motores e Redutores; 3. Bancada de Rolamentos; 4. Bancada de Redutores; 5. Bancada de Motor de Combustão.

A Figura 04 mostra o setor de Hidráulica e Pneumática, que funciona como laboratório. Neste espaço, os professores e os alunos aplicam as técnicas dessas subáreas.



Figura 04 – Setor de Hidráulica e Pneumática do Ifes-*Campus Vitória*

Fonte: fotos da autora.

Nota: 1. Bancadas de Pneumática; 2. Garra Pneumática.

As Figuras 01 a 04 exibem alguns espaços físicos, onde se realiza o trabalho dos docentes no contexto do curso Técnico em Mecânica. Como se pode observar,

os espaços formativos, no Ifes - *Campus* Vitória, são organizados por setores, onde há disposição de máquinas e de equipamentos de diversas subáreas da mecânica. Além disso, cada um desses ambientes educativos é agregado a uma sala de aula (nomeada de sala técnica). Essa organização possivelmente pode facilitar um ensino que prevê a articulação entre as ciências da mecânica e a teoria e a prática, sem deslocamentos dos professores e dos alunos.

A disposição e a quantidade dos equipamentos e dos maquinários permitem que os alunos realizem as tarefas de modo individual, por isso há vários equipamentos iguais em cada setor, reproduzindo, assim, na medida do possível, um espaço próximo à realidade industrial. Também é possível visualizar que os equipamentos estão em bom estado e possuem uma limpeza satisfatória. É provável que a estrutura física atenda às demandas dos professores e dos seus alunos. De modo geral, a instituição oferece condições satisfatórias para o desenvolvimento das aulas. Condição essa que, uma vez satisfeita, deve contribuir para o bom andamento do trabalho docente. Contudo, cabe verificar a avaliação que os próprios professores fazem sobre o seu ambiente de trabalho.

Questionados sobre a estrutura física dos espaços formativos da mecânica, os professores entrevistados declaram que ela é boa, isso fica claro no relato do professor RG, que diz: “no *Campus* Vitória temos uma boa estrutura física, bons equipamentos, as oficinas e os laboratórios são bem estruturados”.

Contudo, os professores se demonstram insatisfeitos e exigentes no que se refere à carência de atualização dos equipamentos. Nesse sentido, o professor RG desabafa, dizendo: “a infraestrutura é boa, mas poderia ser melhor, porque há muitas máquinas de tecnologia antiga no Ifes, precisaria de uma atualização dos equipamentos”. Esse mesmo professor relata: “todo equipamento tem vida útil, os da minha área de atuação já cumpriram a vida útil faz 20 anos”.

Os professores entrevistados do Ifes defendem que a carência de atualização dos equipamentos e maquinários não é um problema de gestão da coordenação de mecânica, pois, sempre que há condições, essa coordenação investe na modernização das oficinas e dos laboratórios. Para eles, essa carência é devida, principalmente, a quatro entraves: à dificuldade de acompanhar a evolução da tecnologia; ao custo elevado dos equipamentos e das máquinas na área da mecânica; à burocratização do serviço público; e aos cortes financeiros do governo federal nos últimos anos.

De fato, essa carência constitui-se em um desafio para o trabalho docente: quando diante de um equipamento defasado, os docentes precisam adaptar suas práticas de ensino de modo que o processo educativo não fique prejudicado. Mesmo assim, os professores do Ifes admitem que isso não inviabiliza a realização de aulas práticas nem a qualidade da formação profissional que é propiciada nessa escola, isto é, a infraestrutura dos espaços formativos na área da mecânica é satisfatória para o processo ensino-aprendizagem.

Evidentemente, na EPT, ter um laboratório e uma oficina bem estruturada é

primordial, posto que as aulas práticas são essenciais na formação técnica. No caso da instituição observada, é possível afirmar que o Ifes- *Campus* Vitória possui qualidade na estrutura física.

Especificamente sobre as salas técnicas - que é uma peculiaridade do Ifes - os professores expõem que as consideram importantes, principalmente porque permitem a articulação entre a teoria e a prática no processo educativo, como expõe o professor ST: “no Ifes, foram instituídas as salas técnicas, em que todos os laboratórios funcionam em anexo a uma sala de aula, onde são abordados conceitos e fundamentos referentes a uma determinada prática, ou seja, articular a teoria e a prática”.

A maioria dos entrevistados aponta essa articulação como uma “**filosofia institucional**”, como pode ser observada no relato do professor ST: “a articulação entre a teoria e a prática é pressuposto do trabalho do professor para a formação técnica dos alunos no IFES. É um modelo institucional. É uma filosofia que faz parte da instituição há muito tempo”.

Essa “filosofia institucional”, de certo modo, tende a implicar na organização do trabalho pedagógico dos educadores, pois, segundo o professor RG, “os professores tendem a trabalhar, ou tentam trabalhar, nessa lógica da integração teoria-prática. Quando as pessoas não fazem isso, elas praticamente ficam brigando contra a própria instituição”.

A partir dos depoimentos dos professores ST e RG, é possível compreender que o conhecimento prático articulado ao teórico é apregoado pela coordenação da mecânica do Ifes - *Campus* Vitória como um modelo de ensino; logo, os docentes são demandados a trabalhar nessa direção, que é admissível pela estrutura física das oficinas e laboratórios.

Portanto, nesses depoimentos é possível identificar o foco do trabalho pedagógico dos docentes preconizado pelo Ifes - *Campus* Vitória. Segundo os professores do Ifes, na rede federal, a ênfase das práticas educativas e do currículo está no ensino articulado entre a teoria e a prática. Os entrevistados afirmam que as condições dos espaços formativos dessas instituições permitem um trabalho docente coerente com a essa prerrogativa institucional.

Os professores entrevistados ressaltam que o Ifes - *Campus* Vitória valoriza uma educação pautada na formação integral dos seres humanos, em o professor precisa se lançar ao esforço de realizar uma atividade de ensino que articula a teoria e a prática com fito de desenvolver no aluno capacidades para o atuar no trabalho e na sociedade de modo crítico e consciente.

Nessa perspectiva, o professor NS afirma que “esse método de integração entre os conteúdos e entre a teoria e a prática é uma orientação da própria instituição [...], vejo é que o corpo docente, apoiado pela ação da pedagoga, tenta trabalhar nesse sentido”. O professor NS enfatiza: “na mecânica, não há diferenciação entre disciplinas teóricas e disciplinas práticas, mesmo sendo rotuladas assim, na realidade existe uma vinculação entre essas atividades”.

Contudo, o professor RG afirma que “muitos profissionais ainda resistem essa filosofia, principalmente porque é uma atividade que dá muito trabalho. Nem todos os professores estão dispostos a realizar esse trabalho de integração”. Esse professor explica que “quando as pessoas não fazem a integração, elas praticamente ficam brigando contra a própria instituição”.

A partir dos relatos dos professores, percebe-se que - embora a instituição oriente a atividade de ensino com foco na articulação entre os conteúdos e a relação entre a teoria e a prática - no contexto do curso Técnico em Mecânica do Ifes - *Campus Vitória*, o trabalho docente pode se configurar em dois extremos: com ênfase ora na teoria, ora na prática. Sobre isso, o coordenador RB afirma que “há professores que ficam somente na teoria, aí os alunos me perguntam se os equipamentos que estão nos laboratórios são para enfeite, porque o professor nunca ligou na aula”.

Por outro lado, o professor ST diz que “também existem casos em que as salas de aulas não são usadas, pois o professor só usa os laboratórios, então, os alunos não recebem instruções teóricas que fundamental a prática”. Conforme diz o coordenador RB, “não adianta dar só a prática [...]; nas oficinas, não adianta levar o aluno para operar a máquina de usinagem apenas, e não ensinar as técnicas que fundamentam essa atividade”.

O professor ST complementa afirmando que não adianta ministrar somente a teoria, pois, na educação técnica, “o aluno precisa desenvolver o domínio prático (técnico) relacionado aos seus fundamentos teóricos, isto é, o aluno precisa ter compreensão do que está fazendo, mas também precisa colocar em prática seus conhecimentos teóricos”.

Por mais que o Ifes – *Campus Vitória* tenha um princípio institucional que preze pelas articulações entre os conteúdos e entre a teoria e a prática, trabalhar nessa direção não é uma tarefa fácil: há vários limites que os professores e gestores precisam superar para desenvolver um trabalho de integração efetivo.

Indagado sobre os **objetivos e as finalidades do curso** Técnico em Mecânica do Ifes - *Campus Vitória*, o professor RG afirma “o objetivo é atender as demandas das industriais”. Nessa mesma direção, o professor ER diz que “é formar mão de obra para o mercado de trabalho”.

Por outro lado, o professor ER ressalta que “o curso visa desenvolver no profissional as habilidades motoras e as responsabilidades para atuar não só no contexto industrial, mas também na sociedade”. Nessa lógica, o professor AD esclarece que o curso “serve para desenvolver no aluno uma formação do saber fazer as atividades da área de mecânica, saber planejar e ter senso crítico para atuar no ambiente de trabalho e na sociedade”. Assim, o professor NS defende que o curso visa “desenvolver nos alunos a formação plena e integral”.

Portanto, para os professores do Ifes, participantes desta pesquisa, a função do referido curso está associada às demandas do mercado, à empregabilidade dos alunos, bem como à formação cidadã e ao senso crítico dos sujeitos. Isso permite

inferir que o trabalho docente ora analisado possui centralidade não só no mercado industrial, mas também na formação humana. Daí a especificidade dessa instituição, que dialeticamente tende a responder às demandas do capital e às dos trabalhadores. Por conseguinte, é possível compreender que o Ifes é uma escola peculiar. No contexto do curso Técnico em Mecânica *Campus* Vitória, os espaços formativos se configuram como um ambiente industrial, em que possivelmente os professores e os alunos tendem a se comportar em conformidade com a vivência dentro das indústrias.

Portanto, os professores apresentam a formação cidadã ou humana como uma finalidade do curso. Nesse sentido, o enfoque do trabalho docente no Ifes - *Campus* Vitória parece ser a efetivação da práxis, que prevê uma educação integral e plena dos sujeitos. Contudo, é interessante ressaltar que, no contexto pesquisado, não há uma uniformidade do trabalho docente. Existem orientações institucionais de propiciar uma educação profissional coerente em relação esse enfoque, assim, os gestores (pedagogos e coordenadores) tendem a apoiar as práticas educativas que seguem nessa direção. Contudo, é importante enfatizar que o professor possui autonomia na sua atividade de ensino, podendo (ou não) direcionar seu trabalho em prol da formação integral.

3 | PARA AS CONSIDERAÇÕES FINAIS: QUAL É A SINGULARIDADE DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA?

Como exposto ao longo deste texto, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) não se restringir às necessidades do mercado; mais do que isso, visa formar pessoas para atuação consciente no mundo. Nessa perspectiva, os docentes são convocados a operar com a teoria e com a prática, com o fito de proporcionar aos educandos não só a qualificação técnica adequada para o trabalho, mas, sobretudo, contribuir para a formação completa de trabalhadores-cidadãos, possibilitando a estes a atuação ativa, crítica e consciente no mundo.

Para tanto, o professor precisa ensinar os conhecimentos construídos historicamente e socialmente pela humanidade, tendo em vista a aprendizagem por parte dos alunos. A atividade de ensino é a natureza particular do trabalho do professor. Assim, é possível afirmar que a atuação de um profissional (técnico ou engenheiro) da mecânica é bem diferente da atuação do professor de mecânica, posto que ambos os profissionais possuem o mesmo objeto (a mecânica), mas agem sobre ele de modo distinto, pois a finalidade dos dois é diferente: um precisa projetar, construir, operar os sistemas mecânicos, mas o outro precisa realizar a atividade de ensino.

Assim, é possível afirmar que para ser professor de mecânica é necessário saber transformar esse conhecimento tecnológico em conteúdo escolar. Em outras palavras, ao professor seria necessário não só saber as regras que implicam a profissão na área da mecânica, mas saber ensiná-las.

Fica clara, portanto, a diferença entre o profissional do magistério (que se realiza no contexto escolar) e o profissional do mercado (que se realiza fora da escola). A especificidade da docência é o trabalho com humanos (seres histórico e seres heterogêneos). Nesse contexto, as práticas educativas precisam ser flexível, ou melhor, adaptáveis à necessidade de cada turma e realidade de cada aluno. Isso de fato exige do professor um esforço, que é implicado pela sua experiência profissional, pelos seus conhecimentos pedagógicos e pelo seu compromisso com a educação.

Essas peculiaridades do trabalho docente apontam para especificidade do produto do professor: que é o seu aluno (ser humano) transformado. Como afirma Moura (2016), no processo educativo, o aluno tende a sair diferente de como entrou, isto é, ao aprender o aluno se transforma, e essa transformação não se conserva apenas no momento da aula, mas se estende por toda a vida deles. É importante retomar a concepção dialética do trabalho, em que o trabalho não possibilita somente a transformações dos objetos (ou produtos), mas promove a transformação do próprio trabalhador. Nessa lógica, o professor também é transformado durante a sua atividade de ensino: ao educar, torna-se um educador.

Essas reflexões favorecem o entendimento de que trabalho docente é muito mais que propiciar conhecimentos. Sendo a educação um instrumento político e de luta, a prática docente, na mesma lógica, é uma mediação política e de luta. Nesse sentido, é de suma importância que o professor tenha consciência que o seu trabalho não é neutro na sociedade. Como exposto, o professor trabalha em função da aprendizagem dos alunos, que remete a apropriação dos saberes, da ciência, da filosofia e da arte construída, histórica e socialmente, pela humanidade.

Os dados desta pesquisa, a partir dos relatos dos professores entrevistados, permite compreender que, mesmo num curso técnico - em que grande parte das disciplinas curriculares seja específica da área tecnológica, com bastantes atividade práticas e com currículo predominantemente pragmático - é possível fazer um esforço na tentativa de desenvolver um trabalho docente coerente com a perspectiva da formação humana e da educação integral, no sentido de propiciar uma educação profissional fundamentada no trabalho como princípio educativo, que pressupõe uma educação profissional para além da lógica mercadológica.

Em suma, a pesquisa mostra que as práticas educativas, na EPT, se vê em meio às demandas de formação restrita ao mercado, mas também em função da emancipação dos trabalhadores. Essas contradições atravessam a atuação docente, exigindo um esforço político e pedagógico dos profissionais envolvidos, que precisam autonomamente escolher como atuar nesse processo. Dessa forma, a atividade do professor faz toda a diferença na formação dos sujeitos; o professor, na função de mediador e orientador do processo de ensino e aprendizagem, pode relativizar a formação para o mundo do trabalho, isto é, não restringir suas práticas de ensino às demandas do mercado consoante à lógica do capital, mas sim propiciar a formação humana, tendo em vista a liberdade, autonomia e emancipação dos sujeitos. Isto é, a

partir de um trabalho dialético, o professor pode executar uma atividade flexível, que ultrapasse a lógica do capital.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei (LDB) nº 9.394/1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 12ª edição. Atualizada em 08/06/2016. Centro de documentação e informação edições Câmara Brasília, 2016. Disponível em <<bd.camara.leg.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/19339/ldb_12ed.pdf?sequence=37>>; . Acesso em: 20 jan. 2017.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MACHADO, L. R. S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, n. 1, p.8-22, jun-2008. Disponível em:<<portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2017.

MOURA D.H. A integração curricular da educação profissional com a educação básica na modalidade de jovens e adultos (Proeja). **Cadernos de pesquisa em educação – PPGE-UFES**. V.19, n. 39, p.30-49, Vitória: PPGE, 2014.

MOURA, M. O. **A Atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. 2ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

Estilos de Aprendizagem de Crianças e Jovens e a Metodologia dos Episódios de Aprendizagem Situada

Monica Fantin

Universidade Federal de Santa Catarina
Departamento Metodologia de Ensino
Florianópolis, SC

RESUMO: O trabalho discute algumas estratégias de aprendizagem a partir de uma pesquisa qualitativa sobre as multiliteracies e a integração de dispositivos móveis na prática pedagógica. O campo empírico é composto de estudos de casos em duas em escolas públicas de Florianópolis, SC, Brasil, com diferentes turmas e faixas etárias. O enfoque metodológico da bricolagem e a abordagem da pesquisa participativa envolveu observação, intervenção didática com aplicação da metodologia dos Episódios de Aprendizagem Situada, EAS, entrevistas e grupos focais com estudantes. A necessidade de ampliar a concepção do que é estar alfabetizado no século XXI e a multiplicidade de linguagens e canais de expressão nos leva a discutir uma proposta de ensino que esteja em sintonia com as estratégias de aprendizagem e/ou os diferentes estilos de aprender, de modo a pensar em mediações educativas que considerem as formas com que crianças e jovens conhecem, interagem e aprendem na cultura digital. ¹

PALAVRAS-CHAVE: estratégias e estilos de aprendizagem, crianças e jovens, episódios de aprendizagem situada, escola

ABSTRACT: The paper discusses some strategies of learning from a qualitative research on the multiliteracies and the integration of mobile devices in pedagogical practice. The empirical field is composed of two case studies in public schools in Florianópolis, SC, Brazil, with different classes and age groups. The methodological approach of bricolage and the participatory research approach involved observation, didactic intervention with application of the Episode of Learning Situated methodology, ELS, interviews and focus groups with students. The need to broaden the conception of what it is to be literate in the 21st century and the multiplicity of languages and channels of expression leads us to discuss a teaching proposal that is in tune with the learning strategies and / or the different styles of learning, way to think of educational mediations that consider the ways in which children and young people know, interact and learn in the digital culture.

KEYWORDS: strategies and styles of learning, children and youth, episode of situated learning, school

¹ Este texto resultou da participação no VII Congresso Mundial de Estilos de Aprendizagem, realizado em Bragança, Portugal, em julho de 2016 e foi publicado originalmente nos Anais do Evento com algumas alterações.

1 | INTRODUÇÃO

O que uma pesquisa sobre a relação entre multiliteracies, aprendizagens formais e informais e uma nova metodologia de ensino pode ter a ver com o tema Estilos de Aprendizagem? É o que buscamos discutir nesse artigo na medida em que consideramos fundamental pensar os processos de ensino-aprendizagem na organicidade da relação entre as formas de ensinar e os modos e estratégias de aprender. Dessa forma, refletir sobre a metodologia dos Episódios de Aprendizagem Situada, EAS, pode indicar pistas sobre a importância de considerar a noção de agência dos estudantes e suas diferentes estratégias de aprendizagens no processo de apropriação do conhecimento, de reflexão, de interação entre pares e de compartilhamento em rede. Para tal, o artigo discute aspectos da metodologia EAS e sua relação com algumas compreensões sobre os estilos de aprendizagem, apresenta o percurso metodológico da pesquisa, discute alguns resultados e por fim tece algumas considerações.

2 | A INTEGRAÇÃO DOS DISPOSITIVOS MÓVEIS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM E A METODOLOGIA DOS EPISÓDIOS DE APRENDIZAGEM SITUADA: O ESPAÇO DAS ESTRATÉGIAS E ESTILOS DE APRENDIZAGEM

Diante da complexidade que envolve o conceito de aprendizagem no contexto da cultura digital, como ponto de partida utilizaremos uma definição que segundo Santaella (2014) está pouco sujeita a controvérsias e nos permite entender a questão da aprendizagem no contexto da cultura digital. “O conhecimento é uma mistura fluida de experiência emoldurada, valores, informação contextual e *insight* experto que fornece uma moldura para avaliar e incorporar novas experiências e informações” (Davenport e Prusak, 1998, citado em Liaw et al. 2010, p. 447). Se considerarmos que não existe conhecimento sem aprendizagem, no contexto da cultura digital o processo de aprendizagem envolve encontrar, recuperar e produzir conhecimento a partir da interação com diversos ambientes de aprendizagem que intensificam a re-elaboração de conhecimentos propiciados pelas redes digitais (Barker, 2005, citado em Liaw et al 2010, p. 449).

Para pensar a aprendizagem além das redes, uma reflexão que pode contribuir com tal entendimento é a noção do dispositivo da previsão: “Boa parte (senão tudo) daquilo que habitualmente chamamos aprendizagem tem a ver com a nossa capacidade de prever comportamentos das coisas e dos outros ao nosso redor e também conosco. Saber, podemos dizer parafraseando Descartes, se reduz a prever” (Rivoltella, 2014, p.5). A previsão é a base da simulação, “daquele dispositivo didático que permite aquele aprende imaginar quais consequências poderia produzir no tempo da manipulação das variáveis que regulam o comportamento de um fenômeno” (idem, p.5). A partir da noção de previsão podemos construir um entendimento do processo

educativo “na ótica de uma verdadeira e própria semiótica do espaço, saber ler os sintomas nas faces, nos olhares, nas dinâmicas, significa imaginar o que poderia acontecer e agir em consequência disso”(idem, p.5-6). E essa ideia da aprendizagem como uma capacidade de previsão tem ressonância em alguns mecanismos da pesquisa neurocientífica que evidencia e explica no plano experimental o que a filosofia e ciências humanas há tempo vêm intuindo, diz o autor (2014, p.27).

Nesse quadro, a construção de novos entendimentos sobre o processo aprendizagem que a complexa realidade sociocultural nos desafia, as estratégias para integrar os usos das tecnologias e seus dispositivos na didática têm solicitado um trabalho com competências específicas que interpelam à didática diferentes abordagens de ensino sobre novos modelos e modalidades operativas do processo ensino-aprendizagem. Entre esses modelos, surge o conceito de Episódio de Aprendizagem Situada, EAS, que se origina na reflexão sobre Mobile Learning, nas atividades de microlearning que foram impulsionadas pela cultura digital. O microlearning é “um processo de aprendizagem informal relacionado aos fenômenos que atravessam as culturas de mídias atuais, suas fragmentações e recombinações de formatos textuais e transmídiaáticos” (Rivoltella, 2013, p.51-2).

Desse modo, a metodologia dos EAS é também uma proposta de integração dos dispositivos móveis na didática fundamentada em 4 ideias-chave: o ensino como design, o aprender fazendo, a flipped teaching, e a neurodidática, que podem ser assim resumidas (Rivoltella, 2015, pp.14-17):

1. Ensino como design: envolve as dimensões do planejamento organizativo, da estética da forma ou estilo, e dos conteúdos da cultura. Entende o professor como um arquiteto da formação (Laurillard, 2012); o ensino como um trabalho com as multiliteracies no contexto da vida sociocultural dos estudantes (Cope e Kalantzis, 2000); e a didática como montagem de objetos culturais a partir da dialética entre montagem e desmontagem (Francastel citado em Rivoltella, 2015, p.15).

2. Aprender fazendo: envolve duas perspectivas: 1) o trabalho com laboratório como dispositivo e método didático com seus mediadores analógicos e ativos (Damiano, 2013) para além do espaço ou sala de aula, conforme os princípios da escola ativa; 2) o entendimento dos pensamentos como hábitos de ação, conforme a epistemologia de Peirce (In Rivoltella, 2015, p.15), ou seja, entendimento de que a função do pensamento é produzir ações.

3. Flipped teaching: a inversão da lógica da didática tradicional de ensino (aula expositiva com tarefas para o aluno fazer em casa) de modo a primeiro solicitar ao aluno uma busca de informações sobre o tema da aula em casa para depois discutir em sala de aula e compartilhar seus entendimentos e suas dúvidas por meio de atividades que envolvam a aplicação de tais conteúdos. A ideia da flipped lesson inspira-se na lição a posteriori (Freinet, 2002) e hoje

é difundida em diversos países por Mazur (2007) e outros.

4. Interseção entre neurociências e didática: envolve 3 entendimentos: 1) o paradigma da simplicidade (Berthoz, 2012) sobre como os organismos vivos enfrentam a complexidade e desenvolvem dispositivos intermediários que em vez de simplificar as coisas podem reduzir a complexidade desenvolvendo uma função de mediação na seleção e busca de informações, tornando o EAS um dispositivo simplexo; 2) o sistema corpo-mente-cérebro que fundamenta a base da aprendizagem redimensionando suas modalidades fundamentais; 3) os neurônios espelho e a resignificação do papel da repetição, da imitação e da experiência.

A metodologia EAS organiza-se a partir de uma estrutura em que cada aula prevê três momentos: 1) momento prévio: um quadro conceitual ou uma situação-estímulo que encaminha uma atividade preparatória aos alunos; 2) momento operativo: uma microatividade de produção em que o aluno deve resolver um problema ou produzir algum conteúdo sobre a situação-estímulo; 3) momento reestruturador: um debriefing sobre o que aconteceu nos momentos anteriores, com retorno sobre os processos ativados e conceitos que emergiram de modo a refletir aspectos a serem salientados (Rivoltella, 2013, p. 52-53).

Fases do EAS	Ações do professor	Ações do estudante	Lógica didática
Preparatória	Encaminha tarefas Apresenta o framework conceitual aos estudantes Oferece um estímulo Da atribuições	Desenvolve as tarefas dadas Escuta, lê e compreende	Resolução de problemas
Operatória	Define o tempo da atividade Organiza o trabalho individual e/ou de grupo	Produz e compartilha um artefato	Aprender fazendo
Reestruturadora	Avalia os artefatos Discute e corrige os equívocos Define e fixa os conceitos	Analisa criticamente os artefatos produzidos Reflete sobre os processos ativados	Aprendizagem reflexiva

Fig. 1 – A estrutura do EAS (Rivoltella, 2016, p.41)

Desse modo, é sobretudo no momento operatório, da realização das atividades, que evidenciamos as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos estudantes, embora o cuidado e a atenção com as possíveis preferências e o respeito aos diferentes estilos de aprender estejam contemplados em todos os momentos da metodologia. No recorte escolhido para essa reflexão, no contexto da referida metodologia buscamos destacar as estratégias de aprendizagem mencionadas no quadro acima – *a resolução de problemas, o aprender fazendo e a aprendizagem reflexiva* - e sua relação com os diferentes estilos de aprendizagem. Assim, evidenciamos uma forma de aproximação entre os possíveis estilos de aprendizagem com as lógicas ou estratégias de

aprendizagem da metodologia EAS.

Se considerarmos que as lógicas/estratégias analisadas na pesquisa se constroem por aquisição, por pesquisa, por colaboração e por discussão, tais processos dependem sempre de propostas e ações didáticas voltadas ao fazer experiência, conceitualizar, analisar, aplicar, discutir, compartilhar. Nesse sentido, entendemos que tais lógicas de aprendizagem dependem sempre de mediações ou de “mediadores didáticos”, como por exemplo os propostos por Damiano (2013) em sua teoria de ensino como mediação, em que o autor sugere a importância dos mediadores ativos, icônicos, analógicos, simbólicos e didáticos, que por sua vez também podem se aproximar da perspectiva das multiliteracias.

Em diálogo com a abordagem dos mediadores didáticos (Damiano, 2013), Rivoltella (2014) enfatiza que em cada elemento do dispositivo da aprendizagem por ele denominado previsão, corresponde um tipo de mediador e conseqüentemente, um tipo de didática: icônica, por conceitos, laboratorial, por resolução de problemas. Disso decorre a impossibilidade de entender os jeitos de aprender de forma separada dos jeitos de ensinar.

Relacionado a tal aspecto, emerge a questão dos estilos de aprendizagem a partir da ideia de inteligências múltiplas. Para diferentes estudiosos, a teoria das inteligências múltiplas (Gardner, 1994) pode adquirir uma nova significação em relação aos estilos de aprendizagem que envolvem as mídias no sentido de dar visibilidade às novas demandas apresentadas à escola. Diversas pesquisas que enfatizam as transformações cognitivas, perceptivas, sensoriais e motoras que afetam os sujeitos conectados em redes (Santaella, 2014) e suas formas de aprender consideram que as novas tecnologias atuam como dispositivos versáteis e eficazes na construção de diferentes habilidades do sujeito. Deste modo é possível inferir que tais inteligências possuem especificidades que se aproximam dos chamados estilos de aprendizagem e das estratégias de aprender que mencioamos na metodologia EAS.

A esse respeito é importante destacar que a própria ideia dos estilos de aprendizagem decorrente das inteligências múltiplas (Gardner, 1994) tem sido colocada em questão por alguns neurocientistas que estudam a aprendizagem, tais como Howard-Jones (2014). Para ele, os estilos de aprendizagem seriam um (neuro) mito, e argumenta que se considerarmos que os estilos de aprendizagem se referem aos jeitos e modos de aprender, e se estes são individuais - visto que cada um tem seu próprio estilo - esta questão se revelaria uma neuromitologia (Dekker, Lee, Howard-Jones, Jolles, 2012). Para tais estudiosos, os estilos de aprendizagem não existem e segundo eles não há evidências científicas de que as crianças adquirem mais informações e aprendem de forma mais eficaz se lhes forem apresentadas propostas de acordo com seu estilo de aprendizagem preferido. Pelo contrário, enfatizam diversas pesquisas sugerindo que as crianças aprendem melhor quando lhes são apresentadas informações de uma forma que as levem para fora de sua “zona de conforto” (Howard-Jones, 2010). Ou seja, nessa visão, as crianças aprenderiam melhor a partir de

situações que as surpreendessem e provocassem outras formas de pensar.

Diante da complexidade que envolve tal discussão, é importante ponderar que apesar de cada um ter seu próprio estilo de aprendizagem, categorizar os diferentes estilos individuais a partir de estilos gerais pode ajudar a entender melhor o processo, e ainda que isso não corresponda ao processo de aprendizagem descrito pelos neurocientistas, tal perspectiva pode contribuir para diversificar as escolhas didáticas. Nesse tensionamento, reforçamos o argumento anterior considerando que os jeitos de aprender se manifestam ou se constroem sempre a partir das situações propostas, seja no campo da didática e sua especificidade escolar e particularmente no caso da metodologia EAS, seja nos mais diversos contextos de aprendizagem sociais e as diversidades da cultural mais ampla. Tal ideia se ampara na perspectiva sistêmica e na didática enativa de Rossi (2011). Segundo pressupostos da psicologia cognitiva e sistêmica, a didática enativa analisa as fronteiras entre a didática e outras ciências, ensino-aprendizagem, afeto-cognição, saberes-relações e ao recuperar aspectos do objetivismo e do construtivismo, vê o conhecimento como um processo em que corpo, mente e mundo estão conectados, em que “agir e conhecer são um processo único e na ação, tanto o corpo quanto a mente possuem um papel significativo” (Rossi, 2011, p. 79). A interação entre sistema, sujeito e ambiente se torna um nó crucial em que ambos se modificam e aprendem num processo que é ativado pelo meio, como um *trigger/gatilho*. Embora o sentido de *trigger* não seja novo e esteja presente no conceito vigostkiano de Zona de Desenvolvimento Proximal, a didática enativa evidencia esse conceito evidencia o continuum mente-corpo-artefato-mundo conectado ao sistema ambiente.

Fundamentados na discussão acima, desenvolvemos uma pesquisa visando articular os conhecimentos formais e informais de estudantes e as multiliteracias com a aplicação da metodologia EAS em diferentes níveis de ensino buscando observar a importância das estratégias de aprendizagem nessa relação sistêmica entre sujeito-artefato-ambiente da sala de aula-mediações didáticas. Afinal, a didática enativa permite pensar em métodos e técnicas que o professor pode utilizar para administrar a relação sistêmica entre professor-aluno-grupo, ambiente-artefato na sala de aula e a metodologia EAS leva isso em consideração. Desse modo, entender cada componente da sala de aula implica considerar que o espaço também é uma variável que produz efeitos sobre os outros elementos, e que cada elemento redefine continuamente os outros, pois esse é o sentido de sistema. E entender como esse sistema complexo é coordenado e mediado pelo professor é um dos pressupostos da didática enativa e conseqüentemente do processo ensino-aprendizagem (Fantin, 2015).

3 | DESENHO DA PESQUISA

A pesquisa de abordagem qualitativa com intervenção didática na escola

aproxima-se da perspectiva metodológica da Bricolagem (Kincheloe, 2001) e situa-se na intersecção dos estudos da mídia-educação, da cultura infanto-juvenil e da didática por meio de um diálogo entre experiências de diferentes contextos socioculturais (Fantin 2015, 2015A). A pesquisa foi desenvolvida entre 2014/2015 e o campo empírico envolveu 200 estudantes do Ensino Fundamental de duas escolas públicas de Florianópolis, SC/Brasil, 40 professores de diversas escolas do município e 80 estudantes de três turmas do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC. Para a análise das práticas culturais de estudantes e suas estratégias de aprendizagem no contexto da metodologia EAS, a pesquisa centrou-se em alguns Estudos de Casos (Triviños 1987, Yin, 2001) desenvolvidos em diferentes turmas das referidas escolas de modo a possibilitar uma análise mais aprofundada da metodologia EAS e das estratégias de aprendizagens desencadeadas nas intervenções didáticas. O recorte dessa reflexão se refere às experiências no Ensino Fundamental.

O desenho da pesquisa pode ser assim resumido: Num primeiro momento realizamos uma aproximação com uma Comunidade de Práticas de professores italianos que adotam a metodologia EAS, onde pudemos acompanhar momentos de formação, experiências didáticas nas escolas e entrevistar professores. Num segundo momento, desenvolvemos a pesquisa empírica em duas escolas públicas de Florianópolis com 6 turmas de alunos entre 7 e 15 anos, envolvendo cerca de 200 estudantes. O percurso investigativo na escola envolveu observação, pesquisa-formação com os professores das turmas participantes, intervenção didática, entrevistas e grupos focais com alunos. No terceiro momento propusemos um Curso Piloto de Formação para Professores voltado aos docentes interessados em conhecer e experimentar a metodologia EAS. Após análise parcial dos dados, realizamos um Seminário de Socialização da Pesquisa para compartilhar e discutir as experiências, que também contou com a participação dos professores cursistas.

A partir de um estudo do estado da arte sobre o tema tratado de modo a alicerçar e fundamentar a pesquisa empírica, a elaboração teórica foi se desenvolvendo em contínua interação com o curso da pesquisa, da qual foram emergindo alguns eixos e categorias iniciais. Com bases epistemológicas dialogando com o interacionismo simbólico e a fenomenologia interpretativa, buscamos entender comportamentos e ações a partir do ponto de vista dos sujeitos participantes da pesquisa e de suas interpretações nas complexas interações que íamos estabelecendo.

Em uma pesquisa qualitativa e interpretativa de aspectos da vida dos sujeitos da pesquisa, os comportamentos identificados bem como as ações e as interações estudadas, revelaram-se em dados vastos e difusos. Para tal, a coleta e produção dos dados que combinou diversos instrumentos (observação participante, entrevistas, depoimentos, intervenções didáticas, grupos focais com estudantes, e um curso piloto de formação de professores) foi fundamental para refletir sobre percepções de aprendizagem dentro e fora da escola, sobre práticas de multiliteracies, sobre a metodologia EAS e as estratégias de aprendizagem utilizadas bem como as possíveis

inferências sobre os estilos.

Nesse percurso foram considerados os 4 componentes da Pedagogy Literacy (Cope & Kalantzis, 2000): *prática situada* (experiências baseadas na construção de significado na esfera da vida privada, pública, e na escola), o *ensino aberto* (atividades desenvolvidas como metalinguagem de Design), a *abordagem crítica* (reflexão e relações entre o contexto social e os significados das atividades) e a *prática transformada* (alunos enquanto produtores de sentidos). Destacamos a importância da observação, da proposição de atividades e da intervenção didática segundo a metodologia EAS nesse processo.

4 | O APRENDER FAZENDO, A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS E A APRENDIZAGEM REFLEXIVA.

Em diálogo com o referencial acima mencionado e diante das inúmeras possibilidades que as diferentes teorias de aprendizagem asseveram (Lefrançois, 2012), buscamos enfatizar as dimensões da aprendizagens a partir da experiência, da observação, da imitação, da simulação, da representação e sobretudo a perspectiva da aprendizagem “por aquisição, pesquisa, através da prática por colaboração, através da discussão por colaboração” (Rivoltella, 2013, p.132).

No contexto das intervenções didáticas com a metodologia EAS observamos que as ações/práticas dos estudantes se diferenciam conforme os momentos e as propostas. Quando os estudantes desenvolvem atividades e tarefas solicitadas: escutam, lêem e compreendem (no momento preparatório); produzem e compartilham artefatos (no momento operatório); analisam criticamente os artefatos e refletem sobre os processos ativados (no momento reestruturador), destaca Rivoltella (2015, p.18). Tais processos emergem sobretudo a partir de lógicas didáticas e estratégias de aprendizagem como *Aprender fazendo*, *Resolução de Problemas*, e *Aprendizagem Reflexiva*.

Entre diferentes estratégias de aprendizagem propiciadas nas diversas intervenções didáticas da pesquisa, destacamos o *Aprender Fazendo*, que fez parte de diversos episódios (Fantin, 2017, 2018).

Em uma turma do 2. Ano (crianças de 7/8 anos), no contexto de um subprojeto de pesquisa sobre arte contemporânea e crianças, os EAS propiciaram experiências artísticas às crianças por meio de interações lúdicas com a obra de diferentes artistas e suas reinterpretações criativas. Como exemplo, mencionamos um episódio que envolveu a introdução aos Parangolés de Hélio Oiticica no momento preparatório, por meio de explicações e imagens. O momento operatório possibilitou vivências lúdicas, reinterpretações e recriações dos parangolés feito pelas próprias crianças no contexto de uma atividade lúdica em que elas puderam vivenciar não apenas o sentido proposto

pelo artista mas sobretudo, “aprender fazendo” seus próprios parangolés. Nestes e noutros episódios com a referida turma, destacamos a dificuldade de assegurar o momento reestruturador com crianças menores, o que nos leva a discutir sobre as formas e especificidades da reflexão infantil e as possibilidades de adaptação da metodologia com os “jeitos” de crianças pequenas aprenderem.

O “*Aprender Fazendo*” também se evidenciou em uma oficina realizada em uma turma do 5. Ano (crianças de 10/11 anos) para a confecção de um caderno artesanal. A intenção era possibilitar outras formas de registro e expressão das crianças, que aprendiam fazendo e resolvendo pequenos desafios a partir de uma dinâmica de trabalho cooperativo que envolveu também a criação e o uso de um blog da turma como possibilidade de aprendizagem. Ao propor atividades com as múltiplas linguagens às crianças na perspectiva das multiliteracies, o desafio era desenvolver competências expressivas e relacionais junto com as diversas linguagens nas propostas didáticas: a produção artesanal da capa do caderno, o uso de câmera para gravar entrevistas, os registros fotográficos e audiovisuais dos trabalhos feitos pelas próprias crianças. A diversificação de propostas pretendia propiciar diferentes formas de expressão e assegurar a diversidade de estilos de aprendizagem.

Relacionado ao *Aprender Fazendo*, podemos mencionar a importância do “*Aprender Vendo*”, observado em um EAS com oficina de stopmotion realizada na turma do 6 ano (crianças de 11/12 anos). Durante uma atividade de edição de vídeo com o aplicativo “pic pac”, a tarefa solicitada no momento operativo era baixar música para a trilha sonora a ser usada na produção do vídeo. Ao perceber que um menino usava o referido aplicativo com grande desenvoltura perguntamos se ele já o conhecia, e com a resposta afirmativa, continuamos a conversa em que ele explicou como havia aprendido: “*Vendo as pessoas usarem na minha casa*”. Essa situação pode ser analisada a partir de diversos aspectos que transitam entre a relação aprendizagem formal/informal, mas neste momento destacamos a competência midiática demonstrada em seu sentido mais técnico, construída pelo menino em contextos domésticos e informais ao *ver outras pessoas usando o aplicativo*, ou seja, o *aprender vendo* e também *por imitação* do modelo, conforme explicita Rivoltella (2014). Tal saber e competência também podem se tornar ponto de partida para outras aprendizagens e competências sociais e relacionais (Golleman, 2006), como observamos ao solicitar que o menino ensinasse seus colegas a usar o aplicativo para baixar música durante a atividade, que se tornou colaborativa.

A estratégia de *Resolução de Problemas* [colaborativos] evidenciou-se em diversos EAS realizados com as turmas do 6. Ano (crianças de 11/12 anos). No contexto de um subprojeto de pesquisa com foco na relação entre EAS e Resolução Colaborativa de Problemas (Miranda, 2017), um dos episódios tinha por objetivo construir um ciclotope que pudesse sintetizar o tema “Mitologia”, que estava sendo trabalhado por meio de uma animação visando a produção de um tutorial. O momento prévio envolveu uma retomada da tarefa solicitada na qual os alunos deveriam fazer uma lista sobre

características dos mitos, destacando história, poderes, objetos, animais, etc. Em seguida, o vídeo-estímulo sobre o ciclotrope inspirou sua produção, que aconteceu no momento da atividade operatória. No momento reestruturador, a reflexão do percurso evidenciou os elementos e passos para a elaboração de um tutorial, que foi dado como tarefa e atividade prévia de um novo episódio a ser desencadeado. Entre diversas situações do episódio, sublinhamos a estratégia de resolução de problemas durante a divisão das tarefas, quando um grupo ficou responsável pelos registros fotográficos e em audiovisual. Após algumas dicas básicas (ligar e desligar, filmar e fotografar, luz, áudio) eles se expressaram com muita motivação: buscaram os melhores ângulos, questionaram o que colegas estavam fazendo, palpitavam nas tarefas filmadas. Após um tempo, desviaram-se do foco e começaram a se filmar e se fotografar com uma das câmeras fora da sala. Em seguida retornaram com a gravação de um depoimento a ser inserido no final do vídeo-tutorial, resolvendo o problema de outro jeito, conforme descreve Miranda (2017).

Como possibilidade de trabalhar as competências midiáticas e informacionais dos alunos, destacamos um EAS sobre pesquisa na internet desenvolvido com uma turma do 8.A (jovens de 14/15 anos). No episódio, a atividade preparatória envolveu uma breve introdução sobre a pesquisa na internet relacionada aos modos como os alunos pesquisam. Como vídeo-estímulo, foi exibido um vídeo que relativizava a tecnologia do computador comparando-a ao livro e de forma divertida, fazendo pensar sobre os usos e as descobertas de cada “nova” tecnologia em diferentes contextos históricos. No momento operatório, em grupo, os alunos deveriam listar um passo-a-passo sobre como fazem pesquisa na internet e socializar com o grande grupo identificando os passos em comum. No momento reestruturador, a pesquisadora evidenciou os diferentes processos problematizando os percursos a fim de elaborar uma síntese em formato de tutorial sobre a “pesquisa consciente na internet”. O tutorial pretendia desenvolver a competência de buscar, escolher e organizar as fontes de pesquisa; avaliar a confiabilidade das informações; contrastar os sistemas de busca; refletir sobre a organização das informações e formas de citar as autorias e fontes. O episódio também pretendia relacionar textos, códigos, meios e intertextualidade no processo de construção de conhecimentos sistematizados.

Ao analisar a forma como os estudantes realizavam pesquisas na internet e refletindo sobre tais práticas, enfatizamos o fato de que mesmo após tendo criado um passo-a-passo de “Pesquisa Consciente na Internet” (Malcut, 2016) com o grupo, a maioria deles continuou pesquisando da forma anterior (sem os critérios de qualidade enaltecidos pelo próprio grupo durante a discussão). Isso nos leva a pensar que a estratégia da *aprendizagem reflexiva* é um processo lento, construído por aproximações sucessivas, em que não basta constatar uma prática nem refletir sobre ela para transformá-la. E o desafio da reflexividade é imenso, ainda mais numa estrutura curricular que nem sempre assegura o tempo da reflexão aos estudantes.

Entre as diferentes estratégias propiciadas pelos EAS aqui mencionadas,

destacamos a importância de entendê-las em relação com as propostas didáticas e aos possíveis estilos de aprendizagem, visto que em uma perspectiva sistêmica, as práticas relacionam-se com o ambiente e as propostas ali desencadeadas.

5 | ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A metodologia EAS é muito recente, e como as pesquisas a seu respeito ainda estão em fase de desenvolvimento (Rivoltella, 2015), a análise de outros pontos de vista sobre algumas questões fica dificultada, sobretudo diante da especificidade de nossa investigação. Desse modo, outros desdobramentos serão oportunamente discutidos em estudos futuros.

Na provisoriedade das considerações que tecemos no contexto de uma aproximação com a metodologia EAS e o recorte relacionado aos estilos de aprendizagem de crianças e jovens no contexto da cultura digital, observamos que a mesma possibilita redimensionar a importância da experiência, do aprender fazendo, vendo, resolvendo problemas e refletindo. Nos episódios e nas propostas didáticas com o uso de dispositivos móveis foi possível verificar que eles podem atuar como elementos de continuidade entre experiências cotidianas e âmbitos escolares e favorecer certas estratégias de aprendizagem que os estudantes constroem em diversas propostas de atividades de ensino. Ou seja, as lógicas do aprender fazendo, da resolução de problemas, e da aprendizagem reflexiva se aproximam de certos estilos de aprender. Tais estratégias se destacam em situações didáticas que se construíram por meio de atividades de aquisição, de pesquisa, de colaboração e de discussão sempre relacionadas ao agir didático que solicitou o fazer, conceitualizar, analisar, aplicar, discutir, compartilhar.

A articulação entre as aprendizagens formais e informais na metodologia EAS também favoreceu o desenvolvimento de competências em diversos âmbitos e práticas culturais. A partir de depoimentos e percepções acerca das aprendizagens reveladas e construídas, tensionamos certos saberes de estudantes e seus usos das tecnologias durante a pesquisa, e com isso problematizamos o discurso dos *nativos digitais* desconstruindo e desmistificando a naturalização de termos *nativos/imigrantes digitais*, visto que uma chamada *geração digital* só pode ser compreendida à luz de mudanças econômicas, políticas, sociais e culturais que regulam a vida de crianças e jovens em seus cotidianos (Fantin, 2016). Desse modo, num momento que se solicita perfis docentes cada vez mais dotados de competências específicas e consciência profissional, consideramos que a metodologia EAS pode contribuir com uma nova abordagem do processo de ensino-aprendizagem.

Entre outras reflexões desencadeadas na pesquisa, tensionamos alguns entendimentos que emergiram a partir dos processos de ensino-aprendizagem, como por exemplo, as preferências dos estudantes, seus repertórios culturais, suas escolhas

e estratégias de aprender e as propostas didáticas dos professores. As reflexões tecidas no decorrer do texto nos levam a pensar que entre estilos, episódios e mitos, as aprendizagens de crianças e jovens na cultura digital se constroem nas relações com a cultura e transitam entre conhecimentos formais e informais em buscas de diálogos possíveis. Nesse sentido, a proposta metodológica dos EAS pode ser vista como um dispositivo que promove processos de aprendizagem mais abertos englobando outros aspectos da cultura a partir dos dispositivos móveis com suas interfaces e conexões que desestabilizam as formas tradicionais de aprendizagem e sugerem a importância de a escola considerar novas formas de apropriação e outros contextos de aprendizagem. E nessa intersecção entre dispositivos, aprendizagem, vida cotidiana, escola e cultura digital, destacamos que os EAS promovem estratégias didáticas e de aprendizagem que podem dialogar com os estilos de aprendizagens dos estudantes de forma significativa, para além das (neuro)mitologias.

REFERÊNCIAS

BERTHOZ, A. **La Semplessità**. Torino: Codice, 2011.

COPE, B.; KALANTZIS, M.(Eds). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. New York: Routledge, 2000.

DAMIANO, E. **Didattica come teoria della mediazione**. Milano:Franco Angeli, 2013.

DEKKER, S., LEE, N., HOWARD-JONES, P., JOLLES, J. **Neuromyths in Education: Prevalence and Predictors of Misconceptions among Teachers**. *Front Psychol*, 3, 429, 2012. Disponível em <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3475349/> (acesso em 22/3/2015)

FANTIN, M. Novos Paradigmas da Didática e a Proposta Metodológica dos Episódios de Aprendizagem Situada, EAS. **Educação &Realidade**. v.40, n.2, p.443 -464, 2015.

FANTIN, M. Aproximações aos EAS: aprendizagens, dispositivos móveis e multiliteracies na formação de crianças, jovens e professores. *I Seminário Multideas*. UFSC. Florianópolis. 2015A.

FANTIN, Monica. Nativos e imigrantes digitais em questão: crianças e competências midiáticas na escola. **Passagens**, v. 7, n. 1, p. 5-26, 2016. Disponível em:<http://www.periodicos.ufc.br/passagens/article/view/3652/3279> Acesso em: 25 mar. 2017.

FANTIN, M. Aproximazioni: EAS, Media Education e partecipazione nel territorio. In: LIMONE, P.; PARMIGIANI, D. (Org.). **Modelli pedagogici e pratiche didattiche per la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti**.Bari:Progedit, v1., p.385-95, 2017.

FANTIN, M. Crianças, dispositivos móveis e aprendizagens formais e informais. **Educação Temática Digital**, v.20, n.1, p.66-80, jan. 2018.

FREINET, C. **La Scuola del Fare**. Bergamo: Junior, 2002.

Gardner, H. **Estruturas Da Mente: a Teoria das Inteligências Múltiplas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GOLEMAN, D. **Inteligência Social**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.

- HOWARD-JONES, P. **Introducing Neuroeducational Research: Neuroscience, Education and the Brain from Contexts to Practice**. Abingdon: Routledge, 2010
- HOWARD-JONES, P. Neuroscience and education: myths and messages. **Nature Reviews Neuroscience**, 15, 817–824, 2014.
- KINCHELOE, J. Describing the Bricolage: Conceptualizing a New Rigor in Qualitative Research. **Qualitative Inquiry**, Vol. 7 N. 6, p. 679-692, 2001.
- LAURILLARD, D. **Teaching as a Design Science: Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology**. London: Routledge, 2012.
- LEFRANÇOIS, G. **Teorias da Aprendizagem**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.
- LIAW, S.S., HATALA, M., HUANG, H.M. Investigating acceptance toward mobile learning to assist individual knowledge management. **Computers & Education**, 54, 446–454, 2010.
- MALCUT, B. **Culturas que emergem na escola: pesquisa na internet, produção audiovisual e competências midiáticas de jovens estudantes**. (Dissertação de Mestrado). PPGE/UFSC, Florianópolis, 2016.
- MAZUR, E. **Peer Instruction: getting students to think in class**. New York: American Institute of Physics, 2007.
- MIRANDA, L. **Saberes de ação, interação e comunicação: metodologia ativa e resolução colaborativa de problemas com crianças na escola**. (Tese de Doutorado). PPGE/UFSC, Florianópolis, 2016.
- RIVOLTELLA, P. C. **Fare Didattica con gli EAS**. Brescia: La Scuola, 2013.
- RIVOLTELLA, P.C. **La previsione**. Brescia: La Scuola, 2014.
- RIVOLTELLA, P.C. **Didattica inclusiva con gli EAS**. Brescia: La Scuola, 2015.
- RIVOLTELLA, P.C. **Che cos'è un EAS: l'idea, il metodo, la didattica**. Brescia: LA Scuola, 2016.
- ROSSI, P.G. **Didattica Enattiva. Complessità, Teorie Dell Azione, Profesionaltà Docente**. Milano: Franco Angeli, 2011.
- SANTAELLA, L. A aprendizagem ubíqua na educação aberta. **Tempos e espaços**, n.14, (p.15-22), 2014.
- TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo, SP: Atlas, 1987.
- YIN, R. K. **Estudo de caso: Planejamento e métodos**. Porto Alegre, RS: Bookman, 2001.

LETRAMENTO LITERÁRIO E INTERSEMIOSE: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM A PARTIR DA POESIA DE GREGÓRIO DE MATOS

Marta da Silva Aguiar

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de Paraíba (IFPB)
Itaporanga – Paraíba

Dayane Gomes da Silva Rodrigues

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de Paraíba (IFPB)
Itaporanga – Paraíba

RESUMO: Compreendendo o letramento literário como um processo de apropriação da literatura (COSSON; PAULINO, 2009) em que os sujeitos atualizam e constituem sentidos para os textos lidos, este trabalho pretende realizar uma reflexão acerca de uma experiência de ensino e aprendizagem de literatura no âmbito da educação básica. Trata-se da descrição e análise de uma sequência didática desenvolvida, em 2017, para estudo do Barroco em duas turmas do 1º ano do Ensino Médio Integrado, no Instituto Federal da Paraíba (IFPB) – *Campus* Itaporanga. Os estudos desenvolvidos durante a sequência envolveram os aspectos sócio-históricos da estética barroca, a poesia de Gregório de Matos e elementos da linguagem fotográfica a partir de trabalhos de Zdenek Sindelar. Como culminância, os alunos realizaram uma tradução intersemiótica para o campo da fotografia do soneto escrito pelo poeta baiano no século XVII e musicado

e intitulado *Mortal Loucura*, em 2005, por José Miguel Wisnik e Caetano Veloso. As fotografias, que exploraram características estéticas da arte barroca – como o jogo entre claro e escuro e a dramaticidade –, foram organizadas em uma exposição que demonstrou a perenidade da obra de Gregório de Matos. Assim, este trabalho evidencia a possibilidade de aproximar os estudantes da poesia produzida no século XVII, através de um diálogo criativo, capaz de inseri-los em uma cadeia discursiva que amplia os espaços de interação com a literatura. Do ponto de vista teórico, recorreremos a Cosson (2006, 2015), Cosson e Paulino (2009), Costa (2009), Pietroforte (2007) e Plaza (1987).

PALAVRAS-CHAVE: Letramento literário, Intersemiose, Barroco, Fotografia, Ensino e aprendizagem de literatura.

ABSTRACT: Understanding literary literacy as a process of appropriation of literature (COSSON; PAULINO, 2009) in which the subjects update and constitute meanings for the texts read, this work intends to carry out a reflection on an experience of teaching and learning of literature within the scope of basic education. This is the description and analysis of a didactic sequence developed in 2017 for the study of Baroque in two classes of the 1st year of Integrated High School, at the Instituto Federal da Paraíba (IFPB) - *Campus* Itaporanga. The studies developed

during the sequence involved the socio-historical aspects of baroque aesthetics, the Gregório de Matos' poetry and elements of the photographic language from Zdenek Sindelar's work. As a culmination, students performed an intersemiotic translation for the photographic field of a sonnet written in the seventeenth century and turned into song and entitled *Mortal Loucura*, in 2005, by José Miguel Wisnik and Caetano Veloso. The photographs, which explored the aesthetic characteristics of baroque art - such as the play between light and dark and the dramatic - were organized in an exhibition that demonstrated the permanence of Gregório de Matos' work. Thus, this work highlights the possibility of bringing students closer to the poetry produced in the seventeenth century, through a creative dialogue, capable of inserting them into a discursive chain that widens the spaces of interaction with literature. From the theoretical point of view, we refer to Cosson (2006, 2015), Cosson and Paulino (2009), Costa (2009), Pietroforte (2007) and Plaza (1987).

KEYWORDS: Literary literacy, Intersemiosis, Baroque, Photography, Teaching and learning of literature.

1 | INTRODUÇÃO

Na apresentação de seu recente livro *Mutações da Literatura no século XXI*, Leyla Perrone-Moisés (2016, p. 01) afirma que:

Enquanto a situação do ensino da literatura continuou se degradando, a prática da literatura não só tem resistido ao contexto cultural adverso mas tem dado provas de grande vitalidade, em termos de quantidade, de variedade e de qualidade.

As justificativas para essa visão negativa acerca do ensino de literatura dizem respeito tanto ao âmbito universitário como à educação básica. Com relação a este último caso, a autora sintetiza uma conjuntura contraditória: apesar de encontrar-se no centro de debates educacionais nas últimas décadas, a literatura tem perdido espaço e importância nos currículos oficiais. Perrone-Moisés relata um processo de alijamento a partir do qual a palavra literatura quase desapareceu dos textos oficiais, seja porque se encontra diluída na área de Linguagens, códigos e suas tecnologias, seja porque está limitada diante da ênfase exacerbada em elementos como o “contexto social” e a “identidade nacional”.

A constatação do estado de degradação do ensino de literatura pela professora universitária e crítica literária faz parte um debate que, a partir da segunda metade do século XX, passou a tratar de dificuldades relacionadas ao espaço destinado à literatura nas escolas e nos documentos oficiais e ao estabelecimento de finalidades e metodologias adequadas para o seu ensino, envolvendo, no Brasil, nomes como Osman Lins, Maria Thereza Fraga Rocco, Marisa Lajolo, Lígia Chiappini Moraes Leite, Vera Teixeira de Aguiar e Maria da Glória Bordini.

Esse quadro instaurou certo estado de crise no ensino de literatura, marcado, em alguns momentos, por previsões negativas, tal como esta: “A literatura, como disciplina escolar e universitária, parece ameaçada a desaparecer” (PERRONE-MOISÉS, 2006).

Podemos afirmar que, com relação ao ensino de literatura, neste início de século XXI, nossa visão não é tão pessimista quanto a de Perrone-Moisés. Mas, ainda que não concordemos com o estado de deterioração diagnosticado, acreditamos que uma pergunta deve ser permanentemente feita por teóricos, críticos e professores universitários e da educação básica: como podemos conferir vitalidade ao ensino de literatura?

Nestas primeiras décadas do século XXI, as práticas, os estudos e os debates realizados na perspectiva do letramento literário têm ganhado amplo espaço no campo do ensino de literatura, contribuindo para construir caminhos mais enriquecedores para professores e alunos e para redefinir conteúdos, objetivos e metodologias, tendo em vista que coloca como ponto fulcral do processo de formação do leitor a “*apropriação da literatura enquanto produção literária de sentidos*” (COSSON; PAULINO, 2009, p.67, grifos dos autores).

Nesse movimento de apropriação, o aluno-leitor constitui e atualiza sentidos para o texto lido, em um diálogo contínuo com outros textos, com outras áreas do conhecimento e também com outras linguagens. Este último ponto envolve o caráter multissemiótico do letramento literário, do qual partimos para construir a sequência didática que será descrita e analisada neste trabalho.

Os estudos e as atividades desenvolvidas ao longo da sequência tiveram como tema o movimento Barroco e foram vivenciadas em duas turmas do 1º ano do Curso Técnico Integrado de Nível Médio em Edificações, no Instituto Federal da Paraíba (IFPB) – *Campus Itaporanga*. Para tratar dessa experiência de ensino e aprendizagem, dividimos nosso texto da seguinte forma: em um primeiro momento, apresentaremos os pressupostos teórico-metodológicos que orientaram a elaboração da sequência didática e também as reflexões sobre nossa prática docente; em seguida, descreveremos as etapas da sequência e analisaremos algumas das fotografias produzidas pelos alunos como atividade de culminância; e, por último, apresentaremos nossas considerações finais.

2 | LETRAMENTO LITERÁRIO E INTERSEMIOSE

Ao caracterizarem o letramento literário como movimento de “apropriação” da literatura, Cosson e Paulino (2009) indicam que tal processo envolve uma incorporação, uma construção de um universo literário próprio, que está ao mesmo tempo interligado à comunidade de leitores na qual o indivíduo se insere. Ou seja, trata-se de algo que se efetiva tanto individual quanto socialmente e que não diz respeito unicamente ao conhecimento do cânone.

O letramento literário é, por fim, um processo de aprendizagem, resultado da experiência do leitor com o texto, simultaneamente solitário e solidário porque implica negociar, reformar, construir, transformar e transmitir o repertório que recebemos de nossa comunidade como literário (COSSON, 2015, p. 183).

O letramento literário constitui uma forma singular de construção de sentidos. Para Cosson e Paulino (2009), essa singularidade reside em dois procedimentos: o primeiro deles é a interação intensa entre o sujeito (seja o que lê, seja o que escreve) e a linguagem verbal, demandada pela própria literatura; e o segundo é o movimento através do qual podemos conhecer e reconhecer o outro, ao mesmo tempo em que construímos nossa própria identidade, estabelecendo constantes reelaborações interpretativas do mundo.

Para que esse letramento seja de fato vivido no ambiente escolar, é preciso, primeiramente, proporcionar aos alunos uma experiência real de leitura a ser compartilhada com seus pares, visando à formação de uma comunidade de leitores. Tal experiência deverá ser alargada a partir de conhecimentos do campo literário e também de outras áreas, o que guiará o aluno para uma compreensão crítica do funcionamento do texto literário. Deve-se também: criar ou ampliar os espaços da produção escrita na interação com as obras literárias; oportunizar meios de apropriação de diferentes mecanismos estilísticos, de expressão e de diferentes estratégias do dizer; e viabilizar a exploração da criatividade (COSSON, 2006; COSSON; PAULINO, 2009).

O diálogo intersemiótico, como forma de dizer que convoca diversos sistemas de signos, é, portanto, elemento indispensável para que se efetivem práticas críticas e criativas de interação com o texto literário. Por termos tal pensamento em vista, buscamos, nas várias etapas da sequência didática, aproximar os alunos da estética barroca a partir de um diálogo com diversas linguagens; e, de forma mais específica, propusemos uma atividade de tradução da semiótica verbal para a semiótica visual (ou plástica).

No que concerne à inter-relação entre a semiótica verbal e a semiótica visual, faz-se necessária uma problematização sobre o conceito de imagem, uma vez que tal palavra pode apresentar significados diversos. A imagem pode ser definida, em um primeiro momento, no âmbito da semiótica plástica, como “aquilo que se pode ver” (PIETROFORTE, 2007, p. 33), fazendo referência à capacidade humana de perceber o mundo visualmente. No entanto, como frisa Costa (2009, p. 85), embora essa capacidade seja considerada muitas vezes como instintiva e espontânea, ao longo de nossa vida, ela apresenta um caráter cada vez mais “complexo, abstrato, consciente e seletivo”.

Pietroforte (2007) também trata das imagens imaginadas, ou seja, daquelas imagens que são elaboradas e reelaboradas semanticamente e conceitualmente pelo sujeito a partir do seu contato com o mundo e a partir da leitura do texto literário. Esse contato permite-nos construir cenas que se apresentam à imaginação. Além disso, o

termo imagem ainda é utilizado para denominar os diversos elementos visuais que produzimos para nos comunicarmos uns com os outros (COSTA, 2009).

As duas definições referidas no parágrafo anterior são muito caras a este trabalho, por duas razões: com base na primeira delas, evidencia-se o potencial imagético das obras literárias; já a segunda possibilita criar e ampliar espaços para a interação dos alunos com as obras literárias.

A multiplicidade de sentidos da palavra imagem demonstra a complexidade da semiótica visual na sua interação com os sujeitos e com outras formas de linguagem, diante do que é preciso abandonar aquilo que Costa (2009, p. 84) considera como uma “atitude ingênua” no que diz respeito à compreensão de imagens no espaço educacional e que consiste em perceber aquilo que se vê como um elemento “dotado de transparência em relação ao que significa e à forma como repercute em nossa mente”. Ainda que envolva aspectos perceptivos e cognitivos relacionados a uma capacidade humana nata, o ato de ver não se restringe a uma atividade simples e espontânea, portanto, deve integrar os processos educacionais, exigindo contínuo aprendizado e aperfeiçoamento.

A exploração do diálogo intersemiótico, e mais especificamente da tradução intersemiótica, no espaço educacional, pode contribuir para a desconstrução de tal atitude ingênua perante a compreensão das imagens visuais, pois a tradução intersemiótica caracteriza-se por ser uma atividade intencional e explícita e por ser uma

prática *crítico-criativa* na historicidade dos meios de produção e re-produção, como *leitura*, como *metacriação*, como ação sobre estruturas eventos, como diálogo de signos, como *síntese e reescritura da história*. Quer dizer: como pensamento em signos, como trânsito de sentidos, como transcrição de formas na historicidade (PLAZA, 1987, p.14, grifos nossos).

Considerar a tradução intersemiótica como “prática crítico-criativa” e como “metacriação” ressalta o seu caráter reflexivo diante do mundo e da linguagem, além de apontar para a originalidade das novas obras, excluindo qualquer possibilidade de compreender a tradução como mera cópia que deve se manter fiel à obra de arte original. Já a ênfase na ideia de “leitura” salienta o movimento de interpretação dos signos que a tradução pressupõe, interpretação essa que será expressa em um novo meio semiótico.

Por ser, ao mesmo tempo, compreensão e criação, a tradução intersemiótica transforma-se em fator importante para o letramento literário, não apenas como alvo de análises em sala de aula, mas como atividade a ser realizada pelos alunos, pois só assim eles poderão, além de construir sentidos para os textos lidos, ampliar e atualizar tais sentidos. Dessa forma, a tradução intersemiótica poderá se efetivar como “síntese e reescritura da história”, uma vez que dialoga com as obras do passado e do presente, projetando-as para o futuro.

3 | DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A sequência didática que será descrita e analisada a partir de agora foi vivenciada, durante o quarto bimestre de 2017, com duas turmas do 1º ano do Curso Técnico Integrado de Nível Médio em Edificações, no Instituto Federal da Paraíba (IFPB) – *Campus Itaporanga*. Como atividade final, os alunos produziram fotografias a partir de um dos sonetos de Gregório de Matos, explorando características estéticas da arte barroca – como o jogo entre claro e escuro e a dramaticidade. As imagens foram organizadas em uma exposição que marcou a culminância da sequência didática e também do ano letivo.

Este tópico do nosso trabalho será subdividido de acordo com as etapas da sequência de ensino. No último subtópico, apresentaremos algumas das fotografias produzidas pelos alunos.

3.1 Mobilização e leitura de imagens: conhecendo a pintura barroca

Anteriormente ao estudo do Barroco, os alunos vinham trabalhando com a produção do gênero textual fichamento. Diante disso, como uma forma de direcionar e mobilizar os alunos em relação ao próximo conteúdo, foi solicitado que eles produzissem em casa um fichamento a partir de um texto didático sobre o surgimento do Barroco na Europa e no Brasil e sobre suas principais características. Alguns dos fichamentos produzidos pelos alunos foram retomados e analisados em sala de aula, além de terem sido reescritos coletivamente, o que possibilitou não só a revisão e correção de inadequações referentes ao gênero estudado, mas também o contato preliminar dos alunos com elementos relacionados ao contexto sócio-histórico de desenvolvimento do Barroco e a características estéticas básicas desse movimento.

Nas aulas seguintes, através de discussões orais, foram analisados três quadros pertencentes à estética barroca: *A ceia em Emaús* (Caravaggio, 1601), *Os peregrinos de Emaús* (Rembrandt, 1648) e *Deposição de Cristo* (Caravaggio, 1604). Nesse momento, buscamos aperfeiçoar a competência dos nossos alunos para a leitura de imagens. De acordo com Costa (2009, p. 89),

a leitura de imagens é uma relação intersubjetiva entre um autor e um observador mediada pelo texto visual e pela cultura, que fornece a ambos os recursos linguísticos para essa comunicação. A interpretação das imagens não é, portanto, um processo de decodificação lógica, mas de busca por correspondência e significados.

Durante a observação das obras, foram explorados aspectos como o jogo de luz e sombra, a dramaticidade, a impressão de realismo das cenas, o uso de diferentes planos, principalmente no caso da obra *Deposição de Cristo*, a visão de mundo cristã expressa em símbolos como o pão, o vinho, e a uva, a valorização do divino e a recorrência de temáticas bíblicas. Os alunos puderam compreender como tais

obras criam uma atmosfera de aproximação entre o humano e o espiritual, através da mobilização de um determinado universo simbólico e do uso de determinadas técnicas de pintura.

Dentro de nossa sequência didática, a análise das pinturas aqui referidas teve um papel importante, uma vez que permitiu a aproximação dos alunos de elementos da estética barroca com os quais, através da produção de fotografias, iriam dialogar mais adiante.

3.2 Contextualização sócio-histórica

Nesta etapa, detivemo-nos um pouco para compreender o desenvolvimento do Barroco dentro do seu tempo histórico. Empreendemos, então, o que Cosson (2006) denomina de uma contextualização histórica e que consiste em expandir o conhecimento dos alunos através da abertura da obra para o tempo que ela encena ou para o período em que foi publicada. Nesse momento, é necessário evitar uma “visão estreita da história como mera sucessão de eventos. Essa contextualização visa relacionar o texto com a sociedade que o gerou ou com a qual ele se propõe a abordar internamente” (COSSON, 2006, p. 87).

No caso específico de nossa sequência didática, era importante discutir com os alunos a noção de que a sociedade na qual o Barroco emerge não é mais marcada por uma unidade ideológico-religiosa tal como ocorria na Idade Média, devido à alta concentração de poder nas mãos da Igreja Católica. Para atingir tal objetivo, foi exibido o filme *Lutero* (Eric Till, 2003), ao que se seguiu um debate oral que focalizou os conflitos vivenciados pela personagem central (Martinho Lutero), bem como as diferentes reações da sociedade da época perante a divulgação de suas ideias.

3.3 A poesia de Gregório de Matos

Começamos a aula seguinte, apresentando aos alunos o poeta Gregório de Matos. Para Cosson (2006, p. 87), a apresentação de um autor não deve se transformar em uma “longa expositiva aula sobre a vida do escritor, com detalhes biográficos que interessam a pesquisadores, mas não são importantes para quem vai ler um dos seus textos”.

Assim, explicitamos para os alunos apenas algumas informações básicas sobre o poeta baiano, tais como: Gregório de Matos nasceu em Salvador e estudou no Colégio da Companhia de Jesus; formou-se em Direito em Coimbra e, na capital baiana, trabalhou como procurador e atuou como vigário geral e tesoureiro-mor da Sé, apesar de nunca ter sido padre. Após essa breve introdução, os alunos foram apresentados ao soneto *Buscando a Cristo*. Foi realizada uma leitura silenciosa pelos alunos e outra em voz alta pela professora. Depois foram dirigidos aos alunos questionamentos para que eles pudessem ampliar a compreensão sobre os significados do texto, ao mesmo

tempo em que era evidenciado o modo como a organização da linguagem possibilita determinadas construções de sentido.

Além de identificarem as imagens de um Deus piedoso e de um sujeito lírico que se coloca em posição de arrependimento, demonstrando necessidade de reencontrar-se com Cristo, os alunos também exploraram elementos formais (como o jogo antitético) e, principalmente, a potencialidade imagética do poema, a partir de versos como: “A vós, divinos olhos, eclipsados/De tanto sangue e lágrimas abertos”. A partir da exploração desse poema, pudemos perceber como os recursos formais utilizados por Gregório de Matos permitem a formação das imagens imaginadas, das quais fala Pietroforte (2007).

Como primeira parte do processo avaliativo, os alunos foram divididos em grupos para realização de leitura e análise extraclasse de outros três poemas de Gregório de Matos (*Desenganos da vida humana metaforicamente*, *Que és terra, Homem, e em terra hás de tornar-te* e *A Jesus Cristo Nosso Senhor*), do poema *Desde sempre*, de Vinicius de Moraes, e do quadro *Vaidades da vida humana* (1645), de Harmen Steenwyck. Em sala de aula, os alunos apresentaram oralmente para os colegas as obras lidas e analisadas por eles. O debate em torno das obras proporcionou a abordagem de temas caros ao Barroco, como a vaidade humana, a efemeridade da existência, a dualidade entre os mundos espiritual e material. A partir da exploração de metáforas, alegorias e antíteses, o potencial imagético dos poemas de Gregório de Matos foi novamente salientado.

A apresentação do quadro *Vaidades da vida humana* permitiu a percepção do modo como os temas da vaidade e da fugacidade da matéria também foram explorados por pintores barrocos através do gênero natureza-morta. O significado de cada símbolo que compõe o quadro foi examinado individualmente para que, por fim, fosse construído um sentido global para a imagem.

3.4 A poesia de Gregório de Matos e diferentes traduções intersemióticas

Poeta do século XVII, Gregório de Matos construiu uma obra que dialoga ainda hoje com os diferentes anseios da humanidade. Talvez seja por isso que seus versos estão presentes em ricos diálogos concretizados em produções artísticas contemporâneas que recorrem a diferentes semióticas, como a musical e a visual. São exemplos: a música *Triste Bahia* (1970), de Caetano Veloso; e a versão em rap dos *Epílogos* de Gregório de Matos, criada por Rappin Hood para ser executada, juntamente com uma grande projeção dos versos do poema nas paredes e no teto, no Museu de Língua Portuguesa (São Paulo). As atividades desta etapa concentraram-se justamente em um desses profícuos diálogos com a obra do poeta baiano.

Os alunos foram apresentados ao soneto musicado e intitulado *Mortal Loucura*, em 2005, por José Miguel Wisnik e Caetano Veloso para compor a trilha sonora do

espetáculo de dança *Onqotô*, do Grupo Corpo (Minas Gerais). Também informamos os estudantes de que a versão musicada do soneto que iriam ler também havia sido regravada em 2011 pelo próprio José Miguel Wisnik, fazendo parte do álbum *Indivísivel*; e de que, em 2016, a versão havia sido regravada por Maria Bethania, incorporando a trilha sonora da novela *Velho Chico*, da Rede Globo. Muitos alunos conheciam o poema através desta última versão, mas nunca haviam se detido em uma interpretação mais aprofundada do texto.

Exibimos o videoclipe oficial da versão cantada por Maria Bethania e, em seguida, realizamos uma discussão oral visando ao alargamento e aprofundamento da compreensão do soneto, considerando-se aspectos formais e de conteúdo. Exibimos novamente o vídeo e solicitamos que os alunos tentassem explicitar se eles conseguiam perceber algum diálogo entre as imagens selecionadas para compor o vídeo e a temática central do poema. Os alunos indicaram a confrontação entre o céu e a terra, presente nas imagens, como elemento que simboliza uma dualidade entre o mundo material, vivido agora, e o mundo espiritual, que deve ser buscado e almejado. Ficou evidente, assim, um jogo antitético construído também a partir das imagens.

O próximo passo consistiu na exibição da coreografia feita por Rodrigo Pederneiras para o espetáculo *Onqotô*. Os alunos foram questionados, primeiramente, sobre o significado da palavra que dá título ao espetáculo e, após o levantamento de algumas hipóteses, foi esclarecido que se trata da reprodução de uma variação linguística regional, comum em Minas Gerais, e que pode ser traduzida para modalidade formal da língua portuguesa como “Onde estou?”. Em seguida, foi explicitada a relação da expressão com a temática central do espetáculo. Novamente os alunos foram questionados sobre como eles percebiam o diálogo entre a coreografia e o poema de Gregório de Matos.

As obras analisadas nesta etapa da sequência didática confirmam a ideia de Plaza (1987, p. XII) de que cada vez mais a tradução intersemiótica se configura “como forma de arte e como prática artística na medula da nossa contemporaneidade”. Os alunos compreenderam que diferentes sistemas de signos (a língua, a música, as imagens, a dança) dialogam permanentemente criando e recriando obras de arte, ou seja, compreenderam que o processo de tradução é também criação.

3.5 O Barroco na linguagem fotográfica

Como atividade de culminância da sequência, propusemos que os alunos realizassem a tradução intersemiótica para a linguagem fotográfica do soneto de Gregório de Matos referido na etapa anterior. Os alunos foram divididos em grupos e foi realizado um sorteio que delegou a cada grupo um verso do poema. Tal verso seria o ponto de partida para a produção de uma fotografia que, ao final do bimestre, comporia uma exposição a ser montada no pátio do *Campus*. Além terem como tarefa dialogar

com a temática do texto original, os alunos também foram orientados a trazerem para as suas fotografias características estéticas da arte barroca – como o jogo entre claro e escuro e a dramaticidade.

Para demonstrar como tal diálogo poderia ser estabelecido, analisamos, juntamente com os alunos, fotografias do holandês Zdenek Sindelar, que é conhecido por recorrer a sofisticadas técnicas de iluminação e por ter como marcas do seu trabalho a intensidade e a dramaticidade. As fotografias analisadas com os alunos fazem parte da série *Inspired by Old Masters* (2016) e apresentam não só símbolos barrocos tradicionais que remetem à vida, à morte e à vaidade humana; mas também objetos que definem o modo de vida contemporâneo, como o salto alto, o celular e o computador.

Procuramos deixar claro para os alunos que o primeiro movimento a ser feito seria o de interpretação e que se tratava de um projeto criativo, no qual eles teriam liberdade para escolher qual caminho seguir, podendo optar por fotografar cenas com modelos, paisagens ou naturezas-mortas.

A exposição final foi composta por 27 fotografias, das quais analisaremos três exemplares no próximo tópico. A seleção tomou como critério a maior aproximação com elementos da estética barroca, bem como a capacidade de estabelecer um diálogo criativo com a temática do poema de Gregório de Matos. O consentimento para o uso das imagens que serão analisadas no próximo tópico foi obtido através da assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos pais dos alunos envolvidos.

3.6 As produções dos alunos



Fotografia 01 - Autores: Arthur de Oliveira, Jheison Marcos Claudino e Pedro Victor Jó (1º ano vespertino).

A fotografia 01 foi produzida a partir do verso “É quem lhe assiste ao desvelado...”

lado”. A figura humana, no centro da imagem, parece ter sido surpreendida em meio à ação. Tal efeito é criado pela expressão do modelo (um dos alunos da turma) que mantém o olhar fixo na luz que emana do plano superior e também está com a boca semiaberta, demonstrando espanto e surpresa. A cena ganha, assim, um tom dramático e teatral. Nas mãos do modelo, temos cédulas de dinheiro que simbolizam a ganância humana, a usura, ou seja, simbolizam um espírito fragilizado. A luz que emana no alto representa, então, o divino, capaz de olhar e zelar pelo homem quando este se encontra perdido em meio às tentações do mundo material.

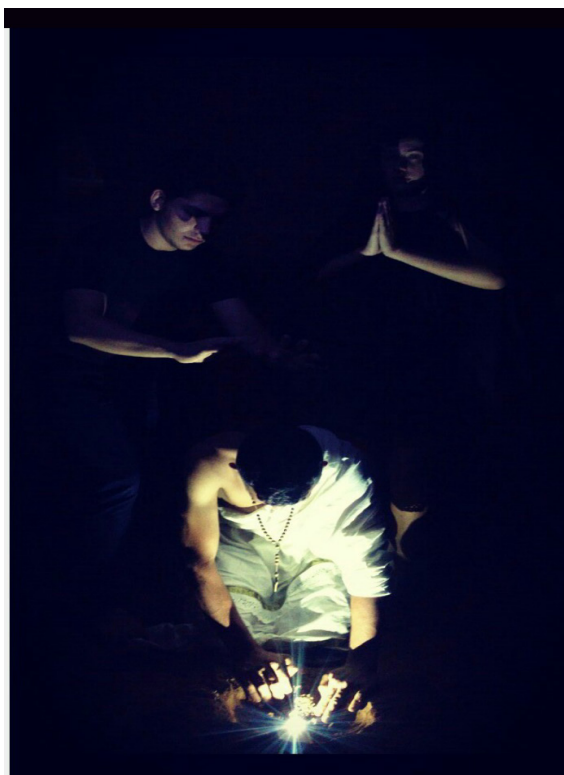


Fotografia 02 - Autoras: Anna Nery de Sousa e Isaiane Rozado (1º ano matutino).

É evidente na imagem 02, inspirada no verso “Já sei que a flor da formosura,... usura”, o jogo entre luz e sombra. O modelo (irmão de uma das alunas), que está no centro da imagem e segura várias cédulas de dinheiro, além de ter os dedos e os pulsos ornados por objetos de ouro, dirige um olhar penetrante e enigmático para a câmera, conferindo dramaticidade à cena. Além da usura simbolizada pelos objetos, a juventude e a formosura associada a ela estão presentes no próprio modelo. A luz que emana do lado esquerdo da imagem, assim como nos quadros barrocos, representa o divino, diante do qual, no caso da fotografia, o sujeito mostra-se indiferente, pois está preso aos valores materiais.

Na fotografia 03 (ver abaixo), produzida a partir do primeiro verso do poema (“Na oração, que desaterra... a terra”), os alunos estabeleceram um diálogo com a obra *Deposição de Cristo*, de Caravaggio. É possível notar uma gradação do plano superior para o plano inferior, simbolizando a dualidade entre o céu e a terra. Além disso, a luz emana do centro, da própria terra, e está mais próxima daquele que se encontra em estado profundo de oração. A fotografia explora de forma intensa o jogo entre luz e sombra, entre claro e escuro (presente também no figurino escolhido), e possui uma

forte carga dramática.



Fotografia 03 - Autores: Edinária Abílio Pereira, Fábio José Vicente e José Pereira Martins (1º ano vespertino).

4 | CONCLUSÕES

Plaza (1987) enfatiza que, na atividade de tradução, o sujeito interage primeiramente com o passado, para, então, atuar sobre ele, incorporando-o ao presente e relançando-o para o futuro. Por caracterizar-se com uma atenta forma de ler, a tradução amplia a competência dos alunos para lidar com diversas linguagens, além de inseri-los de forma crítica, reflexiva e produtiva na cadeia discursiva da literatura.

As atividades desenvolvidas ao longo da sequência didática descrita e analisada neste trabalho demonstram que quando os alunos participam de projetos criativos, nos quais são colocados como sujeitos que têm algo a dizer, as aulas de literatura podem se transformar em efetivos espaços de interação com as obras.

É possível fazer com que os estudantes do Ensino Médio notem a perenidade da obra de poetas e escritores de séculos anteriores, quando não tratamos tais obras como objetos intocáveis que devem ser protegidos de qualquer forma de intervenção que possa vir a deturpá-los. Ou seja, para conferir vitalidade ao ensino de literatura é preciso manter a literatura viva em nossas aulas e as relações intersemióticas que podem ser estabelecidas entre o universo literário e outras linguagens parecem indicar caminhos produtivos para seguir.

No entanto, para seguirmos por tais caminhos, precisamos abandonar a atitude

ingênuas, denunciadas por Costa (2009, p. 90), no que diz respeito à leitura de imagens no espaço escolar. É preciso reconhecer que tal atividade exige “permanente exercício e capacitação por parte do observador”.

REFERÊNCIAS

COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. Letramento Literário: uma localização necessária. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 31, n. 3, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras>>. Acesso em: 21 jul. 2018.

COSSON, Rildo; PAULINO, Graça. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker; ZILBERMAN, Regina. **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. p. 61-79.

COSTA, Maria Cristina Castilho. A leitura das imagens. In: RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker; ZILBERMAN, Regina. **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. p. 81-98.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Mutações da literatura no século XXI**. São Paulo: Companhia da Letras, 2016. E-Book. ISBN 978-85-438-0686-0.

_____. Literatura para todos. **Literatura e Sociedade**, São Paulo, Departamento de Teoria Literária e Literatura Comparada da USP, n. 9, pp. 17-29, 2006.

PIETROFORTE, Antonio Vicente. **Análise do texto visual**: a construção da imagem. São Paulo: Contexto, 2007.

PLAZA, Julio. **Tradução intersemiótica**. São Paulo: Perspectiva. Brasília: CNPq, 1987.

MULTILETRAMENTOS COM GÊNERO NOTÍCIA: DO IMPRESSO AO DIGITAL

Cristiane Coitinho de Sousa

Universidade Estadual da Paraíba-UEPB/
Campus III- PROFLETRAS
Guarabira-PB

RESUMO: O ensino da leitura e escrita ainda constitui um desafio para a escola, uma vez que as práticas de letramento desenvolvidas nessa instituição nem sempre correspondem as práticas socioculturais nas quais os educandos se inserem. Nesse contexto, pretendemos aqui descrever uma sequência didática com o gênero notícia, buscando desenvolver as capacidades leitoras, desde as mais simples até as mais complexas, levando em consideração a real função do gênero. Utilizaremos para tanto jornais impressos e notícias veiculadas em posts do facebook e em blogs de notícias locais a fim de explorarmos os recursos externos e internos aos textos até chegar à sua compreensão global. Este trabalho foi desenvolvido numa turma de 9º ano de EJA, de uma escola da rede estadual de ensino, do município de Queimadas-PB. Para a preparação da aula fundamentamo-nos nas orientações fornecidas pelos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) de Língua Portuguesa e nos pressupostos teóricos da concepção sóciointeracionista e de multiletramento, que se opõe a uma concepção instrumental dos usos da leitura e da escrita.

Sabedores de que a leitura e a escrita de diferentes textos são imprescindíveis para a formação de cidadãos letrados, verificamos ao longo da aplicação desse trabalho que o gênero notícia ainda é pouco manipulado pelos nossos educandos, muito embora eles tenham contato diário com ele na forma televisiva e radiofônica, demonstraram quase nenhum contato com o jornal impresso e com os posts do facebook e blogs próprios para a divulgação desse gênero. **PALAVRAS-CHAVE:** Multiletramento, leitura, notícia, interação

ABSTRACT: The teaching of reading and writing still constitutes a challenge for the school, since the literacy practices developed in this institution do not always correspond to the socio-cultural practices in which the students are inserted. In this context, we intend here to describe a didactic sequence with the news genre, seeking to develop the reader's abilities, from the simplest to the most complex, taking into account the real function of the genre. We will use both printed newspapers and news stories posted on facebook posts and local news blogs to explore the external and internal resources of the texts until they reach their global understanding. This work was developed in a 9th grade class of EJA, from a school in the state school system, in the municipality of Queimadas-PB. For the preparation of the lesson we are based on the

guidelines provided by the Portuguese National Curriculum Parameters (CPP) and on the theoretical assumptions of the socio-interactionist conception and multiletration, which opposes an instrumental conception of the uses of reading and writing. Knowing that the reading and writing of different texts are essential for the formation of literate citizens, we find throughout the application of this work that the news genre is still little manipulated by our students, even though they have daily contact with him in television form and radio, showed almost no contact with the printed newspaper and with the facebook posts and blogs for the dissemination of this genre.

KEYWORDS: Multilearning, reading, news, interaction

1 | INTRODUÇÃO

A carência de um ensino eficaz de língua portuguesa que capacite o aluno a compreender a realidade e interferir nela é um dos principais entraves para a transformação social. Diante de um contexto sócio-cultural e um mercado de trabalho em que as atividades de leitura e escrita se tornam cada vez mais exigentes, cabe a escola desenvolver essas práticas sociais de leitura e escrita, letrando os educandos para o exercício da cidadania.

Ao longo dos anos o processo de alfabetização vem sendo alvo de estudos de diversos pesquisadores de diferentes áreas. Tal diversificação de estudos deu-se pela percepção do complexo trabalho que envolve o ato de alfabetizar. Vemos que a aquisição do código escrito e sua aplicação nos eventos comunicativos do dia a dia envolvem questões que transpõem o conceito de alfabetizar. Surge então o conceito de letramento que se define, a grosso modo, pelo estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever, isto é, “conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito.” (HOUSSAIS, 2004). Soares (1998), afirma que “alfabetizar e letrar são ações distintas, mas inseparáveis”, nessa perspectiva lança mão de um novo termo que possa envolver as múltiplas faces do processo de ensino-aprendizagem da alfabetização. A autora aponta que é necessário alfabetizar-letrando. Isto é, a escola deve ensinar a ler e escrever levando em consideração os contextos das práticas sociais dessas duas atividades, ao passo que o indivíduo se torne letrado e alfabetizado.

Cientes das dificuldades enfrentadas pela escola em trabalhar com a leitura, mas crentes de que é possível criar situações que tornem as atividades de leitura e produção de textos em sala de aula menos artificiais, desenvolvemos uma sequência didática, cujo foco era o estudo de narrativas jornalísticas, visando o desenvolvimento das capacidades de leitura partindo desde processos mais simples como, localizar, identificar, apontar, até os mais complexos como, inferir, estabelecer relações de causa, consequência, finalidade, compreender globalmente, dentre outros. Tendo em vista, que cada texto pede um modo de leitura diferente, pois os leitores não usam

sempre o mesmo modo de ler. Damos prioridade em manter o contato direto com o suporte ao qual os textos foram veiculados, jornais impressos, posts de facebook e blogs sobre notícias locais. Reconhecendo assim que o trabalho com a leitura na escola que visa contribuir para o aprimoramento do grau de letramento do educando deve ser cuidadoso quanto à seleção e indicação desses suportes, percebendo seu funcionamento social.

Neste trabalho limitamo-nos, inicialmente, a descrever uma sequência didática destinada ao desenvolvimento de estratégias de leitura para o estudo do gênero notícia, seguida por uma proposta fundamentada na perspectiva sócio-interacionista e dos multiletramentos. Apoiamo-nos, quando do planejamento das aulas, nas orientações de Dolz e Schneuwly (2004), Rojo (2012), Soares (1998), Kaufman e Rodriguez (1995), Marcuschi (1997), Faria (1997) e Kleiman e Moraes (1999), Kleiman (2010).

2 | DISCUSSÃO TEÓRICA

2.1 Delineando os princípios orientadores da proposta pedagógica

Iniciemos indicando alguns dos postulados norteadores do ensino de língua materna. O primeiro deles remete à responsabilidade da escola com a formação de cidadãos críticos (PCN, 1998). Subjacente a esse princípio está a visão de que sendo a leitura a ferramenta que permitirá ao educando o acesso ao saber acumulado pela sociedade, é função da escola “ajudar o aluno a desenvolver a capacidade de construir relações e conexões entre os vários nós da imensa rede de conhecimentos que nos enreda a todos.”(KLEIMAN e MORAES, 1999, p. 91). Um segundo postulado diz respeito à percepção do aluno como sujeito que está em processo de reconstituição da sua identidade, e por isso deve ser motivado a questionar, rejeitar e (re) formular valores culturais, sociais e políticos, estabelecendo laços com o outro.

Ao fazer a relação entre os usos da leitura e escrita e os impactos dessa prática na sociedade contemporânea (perspectiva do letramento), Kleiman e Moraes (1999) destacam a dependência do funcionamento da leitura/escrita à situação, à instituição de uso (esfera comunicativa) e o contexto social mais amplo. Nesse caso, a produção e recepção de textos requerem do autor/leitor uma série de conhecimentos a respeito dos diversos gêneros que circulam na sociedade, quais sejam: a responsabilidade pela autoria do texto; o tipo de público a que este se destina; o objetivo de sua produção; os efeitos que este causa no leitor; e a adequação das estratégias de organização textual utilizadas para a obtenção dos efeitos pretendidos.

Diante de tais considerações, vemos que a concretização de uma proposta pedagógica que torne as atividades de leitura e escrita bem sucedidas implica numa série de decisões a serem tomadas pelo professor ao planejar suas aulas. É preciso,

pois, que este articule as contribuições das várias correntes de abordagem dos gêneros, desde as abordagens vinculadas às teorias funcionais (que se voltam para a identificação das funções da linguagem), passando pelas abordagens cognitivas (que se voltam para a exploração dos conhecimentos prévios dos alunos acerca do assunto dos textos bem como dos esquemas da macro-estrutura dos textos) até às perspectivas da linguística textual e da pragmática (que contemplam os fatores de textualidade – coesão e coerência textuais, focalizando o contexto de produção, a posição de enunciador e destinatário, a intenção e também as estratégias de dizer próprias de cada gênero - tipos de sequências linguísticas que fazem parte da constituição dos diferentes textos).

2.2 Práticas de letramento na escola:

A partir da década de 80, o ensino da leitura e da escrita sofreu fortes críticas quantos ao seu objeto de estudo. Estudiosos de diferentes áreas buscaram uma redefinição para o ensino da leitura. A ideia era considerar os usos e funções da escrita com base em atividades significativas de leitura, vinculando-se ao conceito de letramento. Desta forma, a escola na sociedade contemporânea, representa a instituição responsável por promover oficialmente o letramento, embora essas práticas ainda difiram daquelas que ocorrem fora dela. Nessa perspectiva, Kleiman (2010, p. 381) realça a missão da escola com relação ao letramento:

Se aceitarmos que o letramento do aluno é a função primeira da escola, então é o letramento o princípio estruturador do currículo. O letramento é um conjunto de práticas discursivas que envolvem os usos da escrita; é fato que os discursos circulam em esferas da atividade humana e a escola é uma dessas esferas; segue-se, então, que, na esfera escolar, circulam práticas sócio-históricas e culturais próprias dessa esfera de atividade, que carregam em si, tal como outras práticas, a potencialidade de transformação e mudança, à medida que a interação sofre transformações decorrentes de novas dinâmicas, novos atributos dos papéis sociais, novas tecnologias e ferramentas semióticas.

Assim, associamos as práticas de letramento à questão da diversidade cultural que também caracteriza nossas comunidades. É assim que chegamos ao conceito de *multiletramentos*.

Ao trabalhar com esse conceito, alargamos a discussão das práticas de letramento propriamente ditas e agregamos mais informações à discussão que já vem sendo travada por outros teóricos.

Rojo (2012) faz referência a dois importantes conceitos, que serão centrais em nosso trabalho: *multiculturalidade* e *multimodalidade*. O primeiro conceito está fortemente ligado à primeira razão para uma pedagogia de multiletramentos. Afinal, a multiculturalidade nada mais é do que a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula. Não é possível desconsiderar as diferenças. Ao contrário, é necessário valorizá-las, desenvolver a tolerância para com elas.

Já o segundo conceito (multimodalidade) está ligado ao “avanço das novas Tecnologias da Informação e da Comunicação”. As novas TICs (como são conhecidas) possibilitaram a mescla de linguagem verbal e não-verbal, linguagem escrita e falada. Isso possibilitou o nascimento de hibridismos e de novas estéticas. Esse aspecto não pode ser jamais desconsiderado em projetos pedagógicos. Assim sendo, é fundamental que trabalhem também os textos do mundo midiático. Por esse motivo é que propomos o trabalho com notícias veiculadas em posts do facebook e nos blogs de notícias locais, como um aspecto privilegiado de nosso trabalho.

2.3 A escolha do gênero

Como mencionado anteriormente, cabe a escola promover a reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos, enfatizando os fatores determinantes da construção dos textos nos diferentes eventos comunicativos. Nessa perspectiva, Kleiman e Moraes apontam os textos informativos jornalísticos como suportes propícios para a demonstração dos vários modos de leitura, e conseqüentemente como textos que aproximam os alunos da prática de letramento, uma vez que estes são situacionalmente determinados e diversificados. Enfatizemos esse aspecto citando as palavras das autoras:

Acreditamos que notícia ou a reportagem de revistas semanais de informação possibilita engajar o aluno em diversas práticas sociais de leitura. (...)Esses textos, seguindo uma tendência geral do jornalismo nacional, utilizam diversos recursos e fontes para contribuir para o didaticismo da matéria e para torná-la atraente. (KLEIMAN e MORAES, 1999, p.101)

Restringindo-se ao gênero notícia, convém uma breve caracterização, por ser este o objeto de interesse deste trabalho. Faria (1997) caracteriza-o como uma unidade informativa completa constituída de três partes: o título, que cumpre dupla função - sintetizar o tema central e atrair a atenção do leitor; a introdução, que contém o principal da informação, sem chegar a ser um resumo do texto; e o desenvolvimento, que inclui os detalhes que não aparecem na introdução. A notícia caracteriza-se ainda pela objetividade, daí porque o jornalista deve relatar os fatos de forma fidedigna, apresentando dados que comprovem a veracidade do que notícia veicula, mantendo-se à margem, para não se comprometer em relação ao que diz. Por essa razão, ele costuma recorrer a alguns recursos, a exemplo do discurso direto e do emprego do futuro do pretérito, de forma a resguardar sua face. Quanto às sequências linguísticas deste gênero, empregam-se orações enunciativas breves que respeitam a ordem sintática canônica, sendo a progressão temática vinculada às perguntas – **O quê?**; **Quem?**; **Como?**; **Quando?**; **Onde?**; **Por quê?**; ou **Para quê?**. Neste texto, normalmente se usa a técnica da pirâmide invertida, começando com o fato mais importante e finalizando com os detalhes.

Já os posts e notícias veiculadas no facebook expressam diferentes percepções tanto dos aspectos linguísticos discursivos dos quais o gênero assume quando neste suporte, como de sua ideologia. Ao trabalhar, portanto, com diferentes suportes para o mesmo gênero (os textos jornalísticos impressos, os posts de facebook páginas de blogs), estamos expressando, com clareza, que é necessário romper as barreiras tradicionais da tipologia textual, do trabalho centrado na superficialidade da realização desses textos e/ou didatização dos gêneros.

3 | METODOLOGIA

3.1 Sobre a seleção dos textos e das estratégias de leitura

Buscamos neste trabalho, propiciar ao aluno o contato com os textos jornalísticos e desenvolver a leitura crítica, levando-o a refletir sobre a organização dos textos e a função deles conforme o suporte em que são veiculados – impressos, televisivos, ou digital, considerando que tais textos são dirigidos a um leitor inserido no mundo e que são ricos em ramificações e conexões que aproximam o aluno do cotidiano. Assim, corroboramos com Kaufman e Rodriguez (1995) a ideia de que:

Os leitores não se formam com leituras escolares de materiais escritos elaborados expressamente para a escola com a finalidade de cumprir as exigências de um programa. Os leitores se formam com a leitura de diferentes obras que contêm uma diversidade de textos que servem, como ocorre nos contextos extra-escolares, para uma multiplicidade de propósitos[...] (p. 45)

Dessa forma, resolvemos introduzir o estudo desses textos através do gênero notícia, tomando como suporte, inicialmente, jornais locais impressos – **Diário da Borborema e Jornal Correio da Paraíba**, e na etapa seguinte posts do facebook e blogs de notícias, especificamente da página de notícias locais “Queimadas no foco”, a qual se propõe veicular as principais notícias relacionadas à cidade de Queimadas, como também dos municípios circunvizinhos. Devemos ressaltar que anteriormente a análise das notícias selecionadas, fizemos uma leitura para reconhecimento da organização da primeira página dos jornais.

Entendemos, pois, que a compreensão dos textos será facilitada desde que se definam os objetivos para a leitura, pois o processo de leitura envolve atenção e depois associação e reflexão, dividimos, então, as atividades propostas em três etapas. Inicialmente, utilizamos a estratégia da ativação do conhecimento prévio dos alunos. Objetivávamos antecipar informações a respeito da estrutura do gênero a ser estudado. Para tanto, estabelecemos um diálogo com a turma, fazendo perguntas direcionadas como: “**Em que veículo encontramos as notícias?**”; “**O que elas relatam?**”; “**Os fatos relatados são reais ou fictícios?**”; “**Vocês lêem notícias?**”

entre outras, pois, como afirmam Kleiman e Moraes (1999, p. 95), “o conhecimento sobre a situação comunicativa também determina expectativas sobre o texto a ser lido ou a ser produzido”.

Na sequência da aula, objetivando levar o aluno a compreender a organização da primeira página do jornal, a função dos seus elementos constitutivos, e as diferenças quanto à abordagem de um mesmo fato nos diferentes jornais, utilizamos como estratégia de leitura a análise comparativa da capa dos dois jornais selecionados, apoiando-nos numa atividade que consistia no preenchimento de um quadro lacunado com as informações solicitadas, a exemplo de: número de matérias expostas em cada jornal, indicação dos títulos de matéria, manchetes, chamadas, fotografias, etc., como ilustra a atividade que segue:

a) Em nossa cidade circulam 2 jornais de notícias locais (Diário da Borborema e Correio da Paraíba). Seu grupo está recebendo um destes. Analise a 1ª página do jornal que o seu grupo recebeu e preencha o quadro abaixo com as informações nele solicitadas. Complete as informações referentes aos outros jornais com as respostas dadas pelos outros grupos.

	Diário da Borborema – nº de títulos:_____	Correio da Paraíba – nº de títulos :_____
Notícias		
Manchetes na ordem de importância		
Títulos		

b) Feito o levantamento das notícias, sublinhe as que se repetem nos jornais. Depois explique se os jornais deram a mesma importância a um dos fatos.

c) Percebe-se que alguns dos títulos do jornal em análise são acompanhados de pequenos textos. Explique qual a função destes textos.

Na segunda etapa, direcionamos a atenção para o estudo da notícia “**Acidente mata 4 pessoas na BR -101**”, cujo primeiro parágrafo apresentamos abaixo, extraída do Jornal Correio da Paraíba. Nesse momento, distribuímos outra atividade formada com perguntas relativas à identificação da estrutura da notícia - lide e detalhamento – como também a identificação das sequências linguísticas e as marcas discursivas do gênero em questão, como demonstra a atividade que segue ao texto:

Acidente mata 4 pessoas na BR – 101

Dois integrantes da Banda Cavaleiros do Forró morreram durante colisão entre ônibus

Quatro pessoas morreram ontem pela manhã, durante uma colisão entre dois ônibus de viagem, na BR-101, a 52 quilômetros de Natal/RN. Entre as vítimas, estavam dois integrantes da banda musical Cavaleiros do Forró, que fez show em João Pessoa,

no último sábado. O veículo que transportava os músicos colidiu na traseira de outro ônibus que fazia o trajeto João Pessoa/Natal. Cerca de 20 pessoas ficaram feridas e foram atendidas num pronto-socorro da capital do estado vizinho do Rio Grande do Norte.

Atividade

a) Numa notícia as informações são distribuídas em dois blocos. Um com informações gerais e outro com informações mais precisas. Após a leitura do 1º parágrafo do texto procure localizar as seguintes informações:

Quem?	Quando?	Como?
O quê? quê?	Onde?	Por

b) Alguma informação que não foi encontrada no 1º parágrafo é recuperada no restante do texto? Que informação (ões) é (são) essa(s) e em que parágrafo se encontram?

c) Ao se referir à causa do acidente a autora se compromete com a veracidade do fato? Comprove utilizando elementos encontrados no texto.

Terminado o estudo da notícia impressa, visitamos a página do facebook “Queimadas no foco” e seu hipertexto apresentava um link para o blog do mesmo nome para analisarmos a notícia de um acidente ocorrido na cidade. Obedecemos ao seguinte procedimento: ativação do conhecimento prévio a partir da observação dos títulos no post e no blog, de modo a observar o direcionamento ou o tom que cada suporte conferia à matéria; estudo do texto, fazendo-se o levantamento das informações presentes em cada um dos textos (elaboração do esquema do texto), buscando observar qual deles apresentava uma abordagem mais completa ou objetiva; por fim, o estudo do funcionamento das marcas linguísticas. Observemos os enunciados da atividade:

Atividade

-Leia a notícia “Motociclista fica ferido após ser atingido por carro em Queimadas” (publicada em 23/04/17, às 00:01) buscando identificar qual dos dois suportes: Post do face book ou blog) o texto é mais informativo;

-Após a leitura, leia atentamente cada parágrafo do texto do blog resumindo o seu conteúdo, observando as estrutura da notícia respondendo: O quê? Quem? Quando? Onde? Como? e Por quê? ;

Atividade de escrita

- Escreva um comentário no post ou no blog colocando sua opinião sobre a violência no trânsito.

Devemos acrescentar que, seja nos jornais impressos ou midiáticos questionamos aos alunos o público a que se destinavam os textos, qual o interesse da matéria, que efeitos visavam provocar, procurando sempre estabelecer um diálogo em que o professor assumisse o papel de mediador e, portanto, facilitador da aprendizagem.

4 | ANÁLISE DOS DADOS

Na primeira etapa da sequência, quando realizamos a análise da primeira página do jornal impresso, organizamos a turma em grupos, cada qual responsabilizou-se por expor para o restante da turma a sua leitura. Pretendíamos, no caso, chamar a atenção dos alunos para o caráter parcial do jornal a partir da observação da disposição gráfica dos seus componentes. Nesse momento houve uma grande participação dos alunos, que após discutirem entre si, foram questionados sobre a função dos pequenos textos que aparecem na página, sobre a diferença entre os títulos de matérias e manchetes e, assim, eles puderam expor suas dúvidas até chegar ao conhecimento de termos técnicos do jornalismo, como manchete, chamada, rubrica, além das implicações sócio-discursivas por trás da organização das matérias na página, observando espaço e localização das notícias conforme importância dada e ideologia do jornal.

Na segunda atividade, o estudo da notícia “Acidente mata 4 pessoas na BR-101”, discutimos, além das questões mencionadas no enunciado, a relação entre o título e o sub-título da notícia, entre as rubricas e as fotografias (aspectos externos) e ainda a ordenação das informações do lide, ausência de adjetivos ou opiniões explícitas do autor (aspectos internos), as formas verbais presentes, a estruturação dos períodos, observando sua objetividade no dizer e a imparcialidade do repórter. Os alunos nesse momento, demonstraram muita curiosidade com o posicionamento dos jornalistas e começamos a usar exemplos de jornais televisivos em que essa questão fica muito mais evidente, citaram como exemplo o formato de apresentação dos jornais apresentados na rede globo e o apresentado na rede record, apontando que um se mostra mais formal que outro. Nesse momento mostrei que o fato de ser mais ou menos formal, não descaracteriza a intencionalidade da emissora, que devemos observar as marcas de personalidade e ideologia de cada uma e o público a que se destina.

Finalizamos a sequência solicitando aos alunos que acompanhassem no facebook as páginas de noticiário local “Queimadas no foco” e conforme o objetivo da atividade, que era perceber em qual das publicações havia mais informação, os alunos imediatamente perceberam que no facebook era como a primeira página do

jornal impresso, as notícias eram dispostas de forma resumida, apenas com o objetivo de apresentar para o leitor o fato, e o seu interesse pela matéria é que definiria a visitação a página do blog, onde a notícia aparece completa, com todos os seus detalhes. Finalizamos essa observação solicitando aos alunos que comentassem esses textos, expondo sua opinião sobre a questão da violência no trânsito, o que não os deixou muito a vontade para falar, uma vez que já estavam cientes do fato e muitos deles era conhecidos da vítima, acharam que não era necessário expor na internet o que já haviam dito ao rapaz pessoalmente. Dessa forma, percebemos que apesar do contato com esses posts e com o blog, os alunos se mostraram resistentes na hora de se “expor” na rede. Tal fato, se dá pela forma e uso do aplicativo para outros fins, tais como postagem de fotos, paquera, bate papo, e não como utilização de ferramenta social, cultural e política. Percebemos que o contato dos educandos com gêneros da esfera digital ainda está muito mal entendido. Na era da informação, verificamos um afastamento das questões de cidadania em detrimento de um ocultamento da realidade. Tal resultado, nos leva a considerar um outro fato importantíssimo para o ensino- aprendizagem nas escolas, levar em consideração, mais e mais os usos e funções dos gênero em funcionamento. A escola precisa sair da superfície, da didatização desses textos, e desenvolver nos alunos um olhar diferente sobre as funções sociocomunicativas de cada texto.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um primeiro aspecto que destacamos na discussão aqui proposta é a relevância de um trabalho sistemático que promova o envolvimento dos alunos na resolução das tarefas e o desenvolvimento do senso crítico no processo de leitura. Considerando a participação dos alunos na aula descrita, percebemos que houve compreensão do conteúdo dos textos bem como das características do gênero selecionado para estudo, atendendo aos objetivos da aula. Um segundo aspecto que frisamos, ao término desta exposição, é a necessidade de o professor não só analise as propostas que lhe são apresentadas nos manuais didáticos, mas que também elabore o seu próprio material de apoio para as suas aulas, evitando a dependência a estes manuais. Paralelamente a isso, ressaltamos que só é possível atingir os propósitos dos PCN e contribuir para o sucesso dos alunos nas atividades de leitura e escrita, desde que o professor esteja preparado para transpor didaticamente as diretrizes teóricas, atividade para a qual é imprescindível a leitura das diversas abordagens teóricas relativas aos gêneros textuais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DOLZ, J. NOVERRAZ, M. & SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Laís Sales. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2004.

FARIA, M. A. **O jornal na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997.

_____. **Como usar o jornal na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998.

HOUAISS, A. e VILLAR, M. de S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Elaborado no Instituto Antonio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

KAUFMAN, M. e RODRIGUEZ, M. H. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KLEIMAN, A. B. e MORAES, S. E. **Leitura e interdisciplinaridade tecendo: redes no projeto da escola**. Campinas. São Paulo: Mercado de letras, 1999.

KLEIMAN, Angela B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. *In* **PERSPECTIVA**. Florianópolis, v. 28, n. 2, 375-400, jul./dez. 2010. Disponível em <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em 15 de setembro de 2010.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONISIO, A. P. *et al.* (org.) **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro : Lucerna, 2002, p. 19-36.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, Roxane Helena Rodrigues & MOURA, Eduardo (orgs). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. pp. 11-31.

SANTOS, Carmi Ferraz. **Alfabetização e Letramento: conceitos e relações**. Organizado por Carmi Ferraz e Márcia Mendonça. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOARES, Magda. O que é Letramento e Alfabetização. _____ *In*: **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

ALUNOS DA TURMA “E”: REFLEXÕES E INFLEXÕES SOBRE ESTIGMATIZAÇÃO NO ÂMBITO ESCOLAR

Laerty Garcia de Sousa Cabral

Universidade Federal da Paraíba, centro de ciências agrárias, Areia-PB

Gabriel Ginane Barreto

Universidade Federal da Paraíba, centro de ciências agrárias, Areia-PB

Ângela Cristina Alves Albino

Universidade Federal da Paraíba, centro de ciências agrárias, professora do departamento de Ciências Fundamentais e Sociais, Areia-PB.

RESUMO: O presente estudo analisa a organização de turmas em escolas de Educação Básica a partir de observações sistematizadas desenvolvidas no processo de Estágio Supervisionado na Licenciatura. A estigmatização ao nomear e ordenar as turmas “A” são mais desenvolvidas e turmas “E”, são menos desenvolvidas. Essa caracterização, dentre outras que elucidamos, contraria pressupostos de desenvolvimento humano e, especificamente, não comunga dos princípios sócio interacionistas que são fundantes nos estudos de Lev Vygotsky. Pode-se observar através da análise das escolas que grande parte destas utilizam essa conformação de agrupamento de indivíduos com capacidades cognitivas semelhantes, levando assim a comprometer de certa forma o desenvolvimento

dos que ali estão, bem como se instaurar cada vez mais o processo de estigmatização que vem se tornando “papel” da escola, reduzindo a satisfação com a rede pública de ensino, onde a comunidade passa desacreditar na sua capacidade formadora e instrutora.

PALAVRAS-CHAVE: organização escolar, socialização, estigma

ABSTRACT: This paper aims to analyze the classes organizations on Basic Education schools based on systematized observations developed in the process of Supervised Internship in the Licentiate. The stigmatization on nominate and ordinate classes is very common, understanding that the class “A” is better or superior to class “E”. This characterization, between others that we elucidated, contrary human development assumptions and, specifically, do not share with the socio-interactionist principles that are based on the studies of Lev Vygotsky. Through the analyses, many schools use this conformation of grouping of individuals with similar cognitive capacities, thus leading to compromise the development of those who are there, and instituting the process of stigmatization has become the school’s “role”, reducing the public school system satisfaction, where the community starts to discredit the educational and instructional capacity.

KEYWORDS: school organization, socialization,

stigma.

1 | INTRODUÇÃO

O desenvolvimento humano se dá de acordo com inúmeros fatores, onde podemos considerar desenvolvimento biológico, afetivo, cognitivo, social, motor, entre outros. Esse desenvolvimento está atrelado a uma contínua evolução das capacidades. Alguns autores citam que esse desenvolvimento não se dá de forma linear devido está associado a esses diversos campos da existência.

O meio ao qual estamos inseridos é de grande valia para que esse processo ocorra em maior ou menor intensidade, considerando todos os fatores possíveis, como o social, financeiro, cultural, as práticas vividas por estes e suas interações. Rabelo e Passos, 2010, trás que os seres humanos nascem “mergulhados em cultura”, e é claro que esta será uma das principais influências no desenvolvimento.

Somos seres que desde as fases iniciais nos desenvolvemos pela observação, podemos resgatar um termo usado por Aristóteles em quase toda sua obra que é a *Mimesis*, termo filosófico que compreende inúmeros significados, mas que em linhas gerais é o ato de se assemelhar e associar as fases iniciais do desenvolvimento humano.

Com a observação, imitação e interação social criam-se formas de agir nesse meio social, moldando-nos ou moldando-o de acordo com a nossa vontade, desejo, sendo que para tal ponto, o desenvolvimento deve está de certa forma mais acentuado no ser quanto indivíduo e no seu reconhecimento quanto protagonista e interventor neste meio ao qual está inserido.

Quando voltando um olhar mais crítico para organização escolar, percebe-se a não utilização de certas metodologias estudadas preteritamente que tratam de formas para melhor desenvolver os indivíduos que ali se encontram, e que se dá ativamente em fases importantes do desenvolvimento, nos anos iniciais de escolarização, desenvolvimento esse ainda em todos os aspectos citados acima, pois nessa fase não existe fixação de nenhuma característica desenvolvida, seja ela biológica ou cognitiva.

Elucidando a grande importância de estudar essa organicidade serão abordados trabalhos de um intelectual importante no estudo do desenvolvimento cognitivo humano, Lev Vygotsky.

A obra de Vygotsky é contemporânea dos primeiros trabalhos de Piaget, ainda que o conjunto do seu vasto contributo científico só tenha sido objeto de tentativas coerentes de aplicação e de desenvolvimento no Ocidente a partir de meados dos anos setenta e no início dos anos oitenta (MINICK, STONE E FORMAN, 1993).

Para Vygotsky, o desenvolvimento consiste num processo de aprendizagem do uso das ferramentas intelectuais, através da interação social com outros mais experimentados no uso dessas ferramentas (PALINESAR, BROWN e CAMPIONE, 1993).

Um aspecto importante da teoria de Vygotsky é a ideia da existência de uma área potencial de desenvolvimento cognitivo, definida como a distância que medeia entre o nível atual de desenvolvimento da criança, determinado pela sua capacidade atual de resolver problemas individualmente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob orientação de adultos ou colaboração com seres mais capazes (VYGOTSKY, 1978).

A aplicação de sua abordagem na prática educacional requer, primeiramente, que o instrutor reconheça a ideia desta zona proximal e a estimule ao desenvolvimento cooperativo e colaborativo, procurando promover assim, um caminho de aprendizagem adequado, capaz de conduzir o aprendiz de sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) ao Nível de Desenvolvido Real (NDR) (VYGOTSKY, 1988).

A motivação para este trabalho e embasado nas obras de Vygotsky foi à análise da realidade de uma escola de Ensino Fundamental das cidades de Areia e Remígio, ambas localizadas no brejo paraibano, onde existe uma estigmatização de certas turmas, com grandes inflexões quando se voltando para estas teorias, havendo concentração de alunos em condição de repetência e déficit de atenção em algumas destas, levando assim a ser menosprezada e secundarizada pelos próprios professores.

O trabalho tem por objetivo correlacionar à teoria da aprendizagem trazida por Vygotsky com a atual forma de organização de escolas da rede pública de ensino das cidades de Remígio e Areia, ambas no estado da Paraíba, buscou-se constatar se estas escolas tendem a agrupar indivíduos que estão na mesma zona de desenvolvimento, contrariando alguns princípios de organização para aprendizagem na perspectiva sócio interacionista.

As problemáticas desenvolvidas no estudo buscaram responder algumas questões: Como as escolas da rede pública de ensino das cidades Remígio e Areia estão distribuindo os alunos por turma? Até que ponto o agrupamento de indivíduos em estágio de desenvolvimento análogo proporciona facilidade na transmissão e assimilação do conhecimento? Quais as repercussões na motivação e aprendizado destes, quando estigmatizados por certos docentes e ou gestores? Sendo que outras questões podem ser abertas no decorrer do trabalho.

2 | ORGANICIDADE DA ESCOLA: DISPOSIÇÃO DOS DISCENTES NAS SALAS

As escolas cinco escolas analisadas estão distribuídas nos municípios de Areia e Remígio, PB, apresentam-se como boa parte instituições públicas de ensino de nível fundamental, com estrutura física a desejar, tal como conservação e conforto, oferecendo o básico aos que ali se encontram. Adaptada para continuar a sua funcionalidade, dispõe de uma área principal com quatro salas, banheiro, pátio de recreação com uma boa área, bebedouro, salas de direção, professores e cantina.

Observação e perguntas como: “Como está à distribuição de alunos por salas?”,

“Quais critérios são usados para o agrupamento destes?”, foram à mola precursora para análise de como se dava essa concentração e distribuição por salas na escola.

A concentração de alunos por desenvolvimento cognitivo se faz presente em todas as escolas analisadas, bem como em muitas outras da região, as salas, subdivididas em letras “A,B,C,D...” assim sucessivamente, desempenham um papel segregador e estigmatizador dentro da própria instituição de ensino, hierarquizando o conhecimento.

Os alunos que se apresentam em estado de repetência, são concentrados nas últimas variações do ano ao qual estão cursando, no caso em específico às turmas “E” e “F” são as acolhedoras desses discentes. O método adotado é usado em todos os anos ofertados pelas instituições.

Há uma tendência de afastar os alunos “fracos” de uma maior participação. A turma de “fracos” é vista como um “presente de grego”, e as mães dos alunos “fortes” não querem seus filhos misturados com os “repetentes”. Às vezes há um certo desabafo sobre esses alunos “favelados” que estudam nas escolas, pois atrapalham o rendimento dos outros. (VALLA. 1994, p. 69).

Pode-se citar em particular o caso de um 6º ano, em específico o “E”, que possui o maior número de repetentes da escola quando se analisando por ano, deixando assim alunos que estão no mesmo nível de desenvolvimento juntos.

A alta taxa de reprovação é problema de longa data na educação brasileira (Freitas, 1947; Brandão, Baeta, Rocha, 1983; Costa-Ribeiro, 1991). Ainda que a reprovação tenha diminuído no Brasil, em especial durante parte da década de 1990, a não aprovação (reprovação e abandono) estabilizou-se na faixa de 26%, patamar ainda extremamente elevado. (Alves, Ortigão, Franco, 2007).

Tanto quanto os pais de alunos, os professores das escolas públicas estão insatisfeitos com os resultados que conseguem obter em suas classes. Lutando sempre com os mesmos problemas (os baixíssimos salários, números excessivo de alunos por turma, escolas em más condições de funcionamento, alunos com experiência de vida muito diferentes, currículos que, na prática, não conseguem interessar as crianças), os professores de modo geral se mostram descrentes da idéia de que, no fundo, a escola possa ter alguma serventia para quem a frequenta. (VALLA, 1994, p.54)

De acordo com análises feitas através de observação e diálogo com professores, podemos fazer um breve comparativo entre turmas, levando em consideração as que se encontram com maior número de repetentes, e as que estão com alunos em condição regular, onde as turmas que possuem somente alunos regulares apresentam maior organicidade, os professores conseguem conter e manter os alunos, as atividades conseguem ser transmitidas sem maiores prejuízos e de acordo com os professores, se faz efetivo o processo de ensino-aprendizagem, em contrapartida o oposto se vê nas turmas com concentração de repetentes.

Com o agrupamento, será mais fácil o trânsito do conhecimento professor-aluno,

pois estão teoricamente no mesmo nível de desenvolvimento?

3 | DO AGRUPAMENTO DE “IGUAIS” À ESTAGNAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO

A psicologia sócio-histórica traz em seu bojo a concepção de que todo homem se constitui como ser humano pelas relações que estabelece com os outros. Desde o nosso nascimento somos socialmente dependentes dos outros e entramos em um processo histórico que, de um lado, nos oferece os dados sobre o mundo e visões sobre ele e, de outro lado, permite a construção de uma visão pessoal sobre este mesmo mundo (MARTINS, 1997).

Essa dependência do outro para os processos de aprendizagem e desenvolvimento é claramente mostrada por Vygotsky em toda sua obra, o ser humano, enquanto um ser social e sociável depende inteiramente do outro, claro, de outro ser mais desenvolvido que permita a troca mútua de conhecimento e aprendizado.

Ao ponto que se concentra em determinado espaço, várias pessoas com um grau de conhecimento equilibrado ou igual, gera-se um estado de estagnação de conhecimento, pois não haverá troca de novas informações, se mantendo assim da mesma forma ao qual estavam.

Quando se voltando os olhos para uma sala de aula com crianças de faixa etária entre 12 e 15 anos, onde a maioria é repetente, pode-se dizer que ocorrerá a mesma coisa, haverá uma estagnação de conhecimento, com mínimas trocas, pois a presença e a participação ativa do outro interfere diretamente na aprendizagem, seguindo por esse pressuposto, Vygotsky quer trazer que quando interagimos aprendemos mais.

Com isso podemos explorar melhor o conceito de ZDP, que abrange atividades que a criança só conseguirá realizar com o auxílio de alguém, que pode ser o professor, os pais ou colegas que já sabem como a tarefa pode ser realizada.

Como esses alunos não conseguem nas suas interações sociais pessoas mais capacitadas, com exceção do professor, tendem a se manter estáticas, e não procuram se impulsionar ao aprendizado, esse impulso, seria um estímulo próprio. Faz-se necessário inferir que, para Vygotsky, o ser humano não é submetido a estímulos que controlam o seu comportamento. Pelo contrário, é ele quem controla o estímulo que irá provocar o seu próprio comportamento.

Querendo ou não, a criança está diretamente ligada e em mais contato com seus colegas, que com seus professores. Levando em consideração essa afirmativa, corrobora com toda ideia aqui discorrida, sobre o agrupamento de crianças no mesmo nível cognitivo, deixando assim muitas lacunas que poderiam ser simplesmente solucionadas, apenas pela simples observação, estudo de caso e aplicação de uma metodologia que já vem sendo estudada há bastante tempo.

4 | ALUNOS DA ZONA RURAL: SEGREGAÇÃO, RURAL E URBANO

Algumas das escolas analisadas apresentavam um aspecto em particular, quando se tratando de alunos da zona rural. Além de segregação/agrupamento dos alunos por grau de conhecimento, estas tendem a agrupar os alunos que vêm da zona rural em salas específicas, não permitindo que estes tenham interações mais efetivas com alunos da zona urbana.

Esse aspecto pode não parecer tão marcante, mas é evidenciado por Neisser, 1998, que os índices de associação podem oscilar dependendo de variáveis mediadoras (sociais e biológicas), como o grau de nutrição, a procedência geográfica, o grau de escolaridade, o nível econômico e o tipo de escola (particular ou pública) que os sujeitos frequentam.

Ou seja, a procedência geográfica que estes indivíduos têm, vão permitir que façam associações mais específicas a sua realidade, ou seja, seu desenvolvimento cognitivo tem aspectos que muitas vezes podem restringi-los, e negando a estes de interagir com outros indivíduos com realidades distintas, irá se acentuar as suas deficiências e fragilidades.

Estudos com aplicação de teste cognitivo com crianças da primeira e segunda série do fundamental, com faixa etária de sete a oito anos, resultou em primeiro lugar a superioridade cognitiva da amostra urbana em relação a rural, em segundo lugar que a diferença entre as amostras em um dos teste de inteligência é quase o dobro entre a amostra rural e urbana. (FLORES-MENDOZA e NASCIMENTO, 2007)

Portanto, esse tipo de abordagem só gera um maior *déficit* de aprendizado e desenvolvimento, como na zona rural o acesso as tecnologias e a modernização é mais retardada, esses alunos terão mais dificuldades de serem inseridos nesse meio, outro processo de estigmatização começa a ser traçado em paralelo aos dos alunos que se encontram em estado de repetência, que pode ser agravado aqueles que não conseguirem acompanhar a turma.

Uma característica dessas turmas, indo em oposição as turmas com concentração de repetentes, é a retração existente nos alunos, turmas mais estáticas, com interações mais fragilizadas, e que muitas vezes não são estimuladas pelo professores, pois tem as turmas como “boas” turmas, exclusivamente pelo comportamento, deixando de lado as avaliações que muitas vezes não atingem as expectativas diante do comportamento.

Não deixando de ser uma problemática que merece atenção, pois traz marcas para o desenvolvimento dos alunos que repercutem por toda a vida, onde, não sendo sanada nas fases iniciais tem graves efeitos na vida adulta em todos os seus aspectos.

5 | DO PROCESSO DE FORMAÇÃO A ESTIGMATIZAÇÃO DA TURMA

O processo de construção de conhecimento em sala de aula é dificultado

diariamente devido à atratividade que se apresenta mínima para os alunos, e tende a ser reduzida, num mundo onde fora da sala de aula é mais dinâmico e apresenta inúmeras formas mais atrativas de aprendizado, como por exemplo, as mídias.

Podemos analisar outro aspecto que de certa forma é cabível para justificar até certo ponto o comportamento de boa parte das crianças, sendo a questão social ao qual estão inseridos, de maior parte, baixa renda, com numerosas dificuldades, e acima de tudo sem perspectivas para escola, tendo esta como refugio, e muitas vezes uma possível forma de conseguir uma refeição.

Boa parte das dificuldades trazidas por essas crianças, vêm de uma formação incompleta, de uma cultural ao qual está inserido. Relatos de agressão em casa são mais comuns do que muitos imaginam, e têm como reflexo, crianças mais agitadas que o normal. Para Assis e Deslandes (2006), a agressão física trás como resultado a convivência cotidiana com sentimentos de raiva, ambivalência do afeto e do ódio. Refletindo diretamente no desenvolvimento, aprendizado e postura adotada por este em sociedade.

O que percebemos é uma tensão vivida pelas crianças e famílias das classes populares que enviam seus filhos a escola, para o dito lugar do desenvolvimento humano e intelectual, lugar do direito, mas de onde, muitas vezes os mesmos são excluídos, gerando nas famílias um desestímulo em relação à escola pública.

O primeiro contato com professores foi um tanto quando impactante quando se referiam a determinada turma em específico, e ao ver a expressão que estes faziam ao somente ouvir o nome desta, não procurando nem disfarçar a insatisfação, nem poupando/medindo palavras para adjectiva-la.

Nesse ponto, questões surgem em relação às interações ocorridas entre professor/aluno no decorrer dessas aulas, e no transito desse conteúdo, que deve ser o mínimo possível, ou pelo menos dificultado pelas barreiras que são levantadas por esses docentes que já estão saturados desse sistema que fagocita a tudo e a todos.

Quando ouvindo depoimentos de alunos que estão inseridos nessa situação, nota-se que eles já aceitam com tranquilidade todos os estigmas que lhes são impostos, reduzindo assim cada vez mais sua autoestima, sua força de vontade que muitas vezes nem se faz presente, fortalecendo ainda mais a desmotivação que se encontram.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Seguindo esse pressuposto, pode-se afirmar que ao usar método de agrupamento em salas de aula, onde se concentra alunos em estado de repetência, e com grande déficit de conhecimento, se está restringindo o desenvolvimento destes, pois ambos se encontram em mesmo nível de desenvolvimento cognitivo.

A escola/gestão comete equívocos ao fazê-lo, pois como observado esse agrupamento, além de proporcionar esse *déficit*, ele traz estigmatização a essas

turmas, sendo ainda mais prejudicial para o desenvolvimento dessas crianças, pois cria numerosos bloqueios psicológicos, e leva a essas crianças acreditarem na sua incapacidade de se desenvolver e ou aprender.

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social, e sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social. (Vygotsky, 1988).

A função do professor e das instituições de ensino é clara para todos, e a preparação profissional para proporcionar melhor desenvolvimento possível e interação social dessas crianças é essencial, esse caminho do objeto até a criança e da criança até o objeto é um pouco falho e se mostra mais deficiente através da estigmatização ocorrida, pois somente reforça a incapacidade destes em relação aos demais.

A escola em si, culturalmente, é cheia de estigmas, mas que precisam ser desconstruídos dia-a-dia para que alguns processos essenciais, como ensino-aprendizagem, possam ocorrer com mais eficiência, e coisas simples podem ser feitas para possibilitar essa desconstrução, como, por exemplo, evitar adjetivação a certos alunos, ou turma por meio de professores e ou gestores.

Estudos relativos à psicologia cognitiva, baseada no processamento da informação, apontam que existe uma relação entre o uso adequado de estratégias de aprendizagem e um bom desempenho (Silva & Sá, 1997). A busca por estratégias é mínima quando se tratando da rede pública de ensino, mas devido os baixos incentivos monetários, levando os professores na maioria das vezes, buscar estratégias já obsoletas, e com eficácia baixíssima para integrar o aluno, a aula.

Por meio da utilização de instrumentos psicológicos, ocorre uma mediação entre as informações do meio externo com o interno, provocando mudanças na forma de ver e atuar no mundo, acontecendo aí uma interiorização (ALVAREZ, 1996). Ou seja, quando mudamos algo internamente e, por consequência, mudamos a nossa atuação no mundo, temos um sinal de que aprendemos algo novo.

Para essas crianças, seria mais importante uma estratégia que permitisse a interiorização de certos conceitos, para que assim, pudessem superar as dificuldades encontradas no âmbito escolar, que muitas vezes tem início na vida familiar, com déficit de instrução que boa parte dos componentes familiares apresenta.

Lacunas e lacunas existem em todos os métodos e abordagem, a subjetividade também deve ser aplicada e a análise individual dos discentes deve ocorrer diariamente, procurando sempre favorecer o desenvolvimento de cada um com trocas de informações mais efetivas, que se possa alcançar um nível de desenvolvimento real dentro das turmas onde o processo ensino-aprendizagem possa realmente ser promovido.

Turmas mistas, onde existam crianças em níveis de desenvolvimento diferentes seria o método mais correto a ser utilizado, pois como citado, e enfatizado por Vygotsky, potencializaria esse processo, e níveis mais avançados seriam alcançados com um esforço relativamente menor.

Fica claro, a importância do estudo prévio e capacitações envolta dessas temáticas, para que se possam encontrar formas de reduzir essas deficiências, que são comuns em muitas instituições de ensino público. Estudos básicos a cerca de psicologia da educação e ou psicologia cognitiva conseguem suprir de certa forma essas deficiências, pois conseguem mostrar caminhos a serem seguidos para que esse desenvolvimento ocorra da melhor forma possível.

Esta gama de elementos da área da psicologia cognitiva dá sustentação à análise do processo ensino-aprendizagem. Para esta reavaliação, a psicologia cognitiva pode contribuir com elementos que ajudam na reflexão sobre a compreensão da criança como um ser ativo, que elabora e verifica hipóteses e constrói conhecimento (PATRICIO E MORANDO, 2015).

Assim, estudos já desenvolvidos apontam o fracasso escolar como um fenômeno complexo, movido por fatores intra e extraescolares, sendo nos fenômenos intraescolares que os educadores devem agir. Nesse trabalho, nos dispomos a analisar o ordenamento estigmatizante que pode revelar-se como mais um fator de segregação e exclusão. Para tanto, é fundamental que os docentes reflitam criticamente a respeito de seus métodos e técnicas de ensino e de seus preconceitos, para que operem mudanças que levem à efetiva aprendizagem de seus alunos.

Educada é aquela vai à escola, pois é na escola que a criança é preservada da imoralidade. Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos, tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização [...]. (LOURO, 1997, p. 57)

REFERÊNCIA

ALVAREZ, A; RÍO, P. D. (1996). **Educação e desenvolvimento: a teoria de Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Próximo**. In: Desenvolvimento psicológico e educação. Porto Alegre: Artmed.

ALVES, F., ORTIGÃO, I., FRANCO, C. (2007). **Origem social e Risco de Repetência: Interação Raça-Capital Econômico**. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 130, jan./abr.

BRANDAO, Z.; BAETA, A. M.; ROCHA, A. D. (1983). **Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão**. Rio de Janeiro: Achiamé.

BRASIL, MINISTÉRIO DA SAÚDE. (2006). **Abuso Físico em Diferentes Contextos de Socialização Infante-Juvenil**. P 51, in: Violência Faz Mal à Saúde, 1.^a edição, Violência faz mal à saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 298 p.

- COLLARES, C. A. L. (1996). **Ajudando a Desmistificar o Fracasso Escolar**. In: http://www.nutricaoemfoco.com.br/NetManager/documentos/ajudando_a_desmistificar_merenda_escolar.pdf. São Paulo, 192
- COSTA-RIBEIRO, S. A. (1991). **Pedagogia da repetência**. Estudos Avançados, v.5, n.12, p.7-21, maio/ ago.
- FLORES-MENDOZA, C. E; NASCIMENTO, E. D. (2007). **Rural children cognitive state**. Campinas: Estudos de Psicologia, v. 24(1), p. 13-22, janeiro-março.
- FREITAS, M. A. T. (1947). **A Escolaridade média no ensino primário brasileiro**. Revista Brasileira de Estatística, v.8, n.30/31, p. 295-474.
- LEITE, S. A. S. (1993). **Alfabetização escolar: Repensando uma prática**. Temas em Psicologia, v. 1, n. 3, p. 85-95.
- LOURO, Guacira. (1997). **A construção escolar das diferenças**. In: LOURO, G. (org.). Gênero, sexualidade e educação. Petrópolis: Vozes.
- MARTINS, J. C. (1997) **Vygotsky e o Papel das Interações Sociais na Sala de Aula: Reconhecer e Desvendar o Mundo**. Doutorado da Pontifícia Universidade Católica - PUC/SP.
- MELLO, G. N. de. (1991). **Políticas públicas de educação**. estudos avançados, v. 5, n. 13, p. 7-47.
- MINICK, N.; SOTNE, C; FORMAN. E. (1993). **Introduction – Inegration of Individual, Social, and Institutional Processes in Account of Children’s Learning and Development**. In: Norris Minick, C Addison Stone e Ellice A. Forman (Ed), Contexts for Learning – Sociocultural Dynamics in Children’s Development. New York: Oxford University Press, P 3-16.
- NEISSER, U. (1998). **The rising curve**. Washington, DC: American Psychological Association.
- PALINESR, A.; BROWN, A.; CAMPIONE, J. (1993). **First-Grade Dialogues for knowledge Acquisition and Use**. In: Ellice A. Forman, Norris Minick e C. Addison Stone (Ed), Contexts for Learning. New York: Oxford University Press, P 43-57.
- PATRICIO , M. F. G. M. K.; MORANDO, E. M. G. (2015). **As contribuições da psicologia cognitiva na educação**. In: http://www.ufjf.br/revistaa3/files/2015/09/A308_WEB.53.pdf. A3.
- RABELLO, E.T. e PASSOS, J. S. (2010). **Vygotsky e o desenvolvimento humano**. In: <http://www.josesilveira.com/artigos/vygotsky.pdf>. 09/10/2016, as 07:39.
- SILVA, A. L. & SÁ L. (1997). **Saber estudar e estudar para saber**. Cidade do Porto: Porto, , 2º Ed.
- VALLA. V. V. (1994). **A escola pública – Fracasso escolar, saúde e cidadania**. In: VALLA, V.V.: STORG, E. N. (org). Educação, saúde e cidadania. Petrópolis: Vozes.
- VYGOTSKY, L. S. (1993). **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na escola**. In: <http://interacao.info/diversos/Marcia/2012%20%20semestre/aprendizagem%20e%20desenvolvimento%20psicologia.pdf>. 1988, 09/10/2016, as 10:32.
- VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. (1993). **Studies on the History of Behavior – Ape, Primitive, and Child**. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates. In: <https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/799/1/Fino%207.pdf>. 09/10/2016, as 10:22
- VYGOTSKY, L. S. (1978). **Mind in Society – The Development of Higher Psychological Processes**. Cambridge MA: Harvard University Press.

AVALIAÇÃO EXTERNA – PERSPECTIVA DE CONTRIBUIÇÃO À APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL RITA PAULA DE BRITO

Maria Zilmar Timbó Teixeira Aragão

Secretaria Municipal de Educação

Aquiraz - Ceará

Silvany Bastos Santiago

Instituto Federal de Educação, Ciência e

Tecnologia do Ceará

Fortaleza - Ceará

RESUMO: O presente trabalho investiga como o processo de avaliação em larga escala, especificamente a realizada pelo Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará – SPAECE contribui para a aprendizagem dos alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Rita Paula de Brito, em Aquiraz (Ce). Para tanto, a pesquisa buscou averiguar a concepção de professores e alunos sobre o SPAECE; observar como se comportam os atores envolvidos no processo; identificar de que maneira a escola utiliza os resultados das avaliações e se realiza intervenções; verificar os instrumentais utilizados no SPAECE e compará-los com os das avaliações internas. Este estudo caracterizou-se como pesquisa-ação oportunizando o envolvimento do pesquisador e participantes da pesquisa, na solução do problema evidenciado. Concluiu-se que quando existe a cultura de um trabalho sistemático de estudo, acompanhamento, divulgação e análise dos resultados das avaliações externas das

quais a escola participa, o nível de desempenho dos alunos melhora consideravelmente, contribuindo para que atinjam a proficiência desejável e adequada. Sugere-se à escola, acolher a avaliação como ferramenta de gestão, possibilitando que seus resultados integrem o dia a dia da mesma, evidenciando o trabalho colaborativo e favorecendo a gestão democrática. O investimento na formação em serviço dos professores e gestores, também se faz relevante com o objetivo de replanejamento de ações, focados no diagnóstico oportunizado pelas avaliações externas.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação externa. Aprendizagem. Acompanhamento.

ABSTRACT: This paper investigates how the evaluation process on a large scale, specifically held by the Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará - SPAECE contributes to the learning of students of the School of Education Elementary Rita Paula de Brito. Therefore, the research sought to determine the design of teachers and students about the SPAECE; observe how they behave the actors involved in the process; identify how the school uses the results of evaluations and conducts interventions; check the instruments used in SPAECE and compare them with those of internal evaluations. This study was characterized as action research providing opportunities for the

involvement of the researcher and the research participants, the solution of the problem evidenced. It was concluded that when there is a culture of systematic work study, monitoring, dissemination and analysis of the results of external evaluations which the school participates, the performance level of the students improved considerably, contributing to achieve the desirable and appropriate proficiency. It is suggested to school, receive the evaluation as a management tool, enabling their results are part of the daily life of the same, highlighting the collaborative work and promoting democratic management. Investment in in-service training of teachers and managers, also makes it relevant for the purpose of stock redesign, focused on the diagnosis by external evaluations.

KEYWORDS: External evaluation. Learning. Monitoring.

1 | INTRODUÇÃO

Dentre os múltiplos desafios educacionais a serem enfrentados, a avaliação externa, configura-se um deles. Denominada também, de avaliação em larga escala, é considerada, atualmente, como um dos principais instrumentos construtores de políticas públicas dos sistemas de ensino e vem sendo utilizada, também, pelas escolas no redirecionamento de suas metas de ensino.

No Ceará, em 2007, em decorrência de um diagnóstico realizado nas escolas públicas municipais, constatou-se que 70% das crianças não estavam alfabetizadas na idade correta. Diante desse alarmante fato, foi elaborado, por técnicos da Secretaria de Educação do Estado (SEDUC), em parceria com a Universidade Federal do Ceará, o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), que utilizou como uma de suas estratégias a avaliação externa para acompanhar o resultado individual da aprendizagem dos alunos, bem como a evolução das redes municipais. No entanto, nem todas as instituições de ensino conseguem utilizar com eficiência as ações do PAIC para a melhoria da aprendizagem de seus alunos. A Escola Municipal de Ensino Fundamental Rita Paula de Brito, localizada no município de Aquiraz (CE), participa das avaliações externas, e embora seus professores participem da formação continuada destinada a eles e utilizem material estruturado elaborado com finalidade específica para atender ao planejamento, as metas definidas não são alcançadas e o nível de desempenho dos alunos ainda não é desejável, notadamente nas séries finais do ensino fundamental, 9º ano.

Integrando o ciclo de avaliações externas cita-se ainda a avaliação realizada pelo Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará (SPAECE), a referida avaliação de natureza censitária produz um diagnóstico sobre o nível de desempenho dos alunos do 2º, 5º, 9º anos do Ensino Fundamental e Ensino Médio das escolas públicas, permitindo a comparação com os resultados da Prova Brasil, bem como o monitoramento sobre a evolução do desempenho e as metas estabelecidas pelo

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB.

No atual contexto, observa-se que, apenas a divulgação de números relativos à aplicação das referidas avaliações é insuficiente para provocar as mudanças na prática docente. Isto posto configura-se uma questão, até que ponto as avaliações em larga escala contribuem de forma efetiva para a aprendizagem dos alunos?

É nesse contexto que o trabalho em pauta objetiva investigar de que maneira o processo de avaliação em larga escala pode contribuir efetivamente para a aprendizagem dos alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Rita Paula de Brito, em Aquiraz (CE). Averiguando, inicialmente, a concepção de professores e alunos sobre a avaliação em larga escala, observando como se comportam os atores desse processo avaliativo: alunos, professores, gestores e principalmente coordenadores pedagógicos; e procurando identificar como a escola utiliza os resultados das referidas avaliações e se realiza intervenções. Buscou-se ainda, verificar os instrumentais utilizados nas avaliações externas, comparando-os com os das avaliações internas realizadas pela escola.

Segue uma breve discussão acerca das avaliações em larga escala, apresentando, primeiramente, algumas abordagens sobre a avaliação. Em seguida, o estudo discorre sobre o Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará - SPAECE. Em outro momento, problematiza-se a experiência da avaliação SPAECE na EMEF. Rita Paula de Brito, localizada no município de Aquiraz (CE).

2 | ABORDAGENS SOBRE AVALIAÇÃO

Para este tema, selecionou-se para estudo de maior aprofundamento Luckesi (2005) que reelabora conceitos e recria práticas em relação à avaliação, Perrenoud (1999) que mostra a complexidade do problema da avaliação como componente de um sistema de ação, Lima (2001) apresenta como o processo de avaliação transformou-se aos poucos em uma poderosa arma de poder sobre as crianças e jovens e Hoffman (2000) que problematiza a prática de avaliação na escola, quando reflete sobre o seu cotidiano. Em suas respectivas literaturas, sugestivos aspectos ajudam na reflexão sobre questões determinantes nos processos de avaliação.

Luckesi (2005) defende uma abordagem crítica e construtiva da avaliação com a ideia de que os alunos vão à escola para aprender e não para serem examinados, e que a cultura de avaliação nas escolas deve ser estimulada em oposição ao que ele denomina exames, pondo em cheque tanto a disposição psicológica do avaliador quanto sua compreensão sobre essa questão. Para Luckesi (2005), avaliar, antes de tudo, é diagnosticar e solucionar impasses. Considera que avaliar objetiva fazer diagnóstico da situação de aprendizagem do educando visando tomar decisões quanto à melhoria do seu desempenho. Sendo processual, dinâmica, inclusiva e democrática na medida que permite uma “prática pedagógica dialógica”. Em

contrapartida, apresenta as características do “ato de examinar” como sendo de julgamento, aprovando ou reprovando os estudantes em sua trajetória escolar, poder que mantém a cultura dos exames. São pontuais, classificatórios, seletivos, estáticos e conseqüentemente antidemocráticos, na medida em que excluem os educandos ao estabelecer escala de valores em aprovado e reprovado, e classificando-os em níveis definitivos.

Em sua abordagem sociológica, Perrenoud (1999) apresenta a avaliação que se debate entre duas lógicas, mesmo considerando que existam outras bem mais pragmáticas e embora não ignore contribuições da psicopedagogia nem da didática. Uma que estaria a serviço da seleção e outra a serviço das aprendizagens. A primeira, considerada tradicional, “os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência” (PERRENOUD, 1999, p. 11). A segunda, denominada de “avaliação formativa”, tem como ideia central “delimitar as aquisições e os modos de raciocínio de cada aluno o suficiente para auxiliá-lo a progredir no sentido dos objetivos” (PERRENOUD, 1999, p. 14). Assim, situa a avaliação no princípio da excelência escolar para demonstrar que o êxito e o fracasso são realidades construídas socialmente. E, explica porque as práticas de avaliação convencionais impedem a mudança das práticas de ensino e da relação pedagógica mostrando que não existe ruptura total entre a avaliação tradicional e avaliação formativa. E conclui que nada impede que as duas lógicas citadas inicialmente, coexistam, na escola e na aula, de forma harmônica.

O conceito de Hoffman (2010) distingue o diálogo entre aluno e professor como indicador de aprendizagem quando oportuniza a construção do saber pela reformulação de alternativas de solução. Há todo um dinamismo, quando da reflexão do professor em relação ao seu método, na elaboração de questões e análise das respostas dos alunos. O que idealiza a avaliação contínua e mediadora é uma visão construtivista do erro, pois é considerado componente significativo ao desenvolvimento da ação educacional, permitindo ao professor observar e questionar a construção do conhecimento pelo aluno, em face da realidade. Pressupõe uma avaliação não de produto, mas do processo, e passa por três princípios: a de investigação precoce (provocações intelectuais significativas), provisoriedade (sem fazer juízos do aluno), e complementaridade (complementa respostas velhas a um novo entendimento).

A abordagem de Lima (2001) relaciona-se ao tema em estudo de forma significativa porque a mesma evidencia a concepção de uma pedagogia do exame como instrumento para exercício de poder. A exemplo de Luckesi que considera *exame* todos os mecanismos avaliativos postos e que, inadequadamente, são denominados como avaliação da aprendizagem escolar. Aborda, ainda, os mecanismos, técnicas e instrumentos de exercício do poder na relação professor-aluno, tanto em seus aspectos mais concretos quanto em seus aspectos simbólicos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa (1998) recomenda que, “a avaliação deve ser compreendida como um conjunto de ações

organizadas com a finalidade de obter informações sobre o que o aluno aprendeu, de que forma, e em quais condições.” (PCNs, 1998, p. 93). Nesse sentido, não deve acontecer em momentos específicos como fechamento de etapas de trabalho, mas sim durante todo o processo de ensino e aprendizagem, funcionando como instrumento que possibilite ao professor fazer uma análise reflexiva do seu trabalho e permita ao aluno saber de seus avanços e dificuldades e entender suas possibilidades.

2.1 Características do processo da Avaliação Externa em Larga Escala

Desde a emergência da escola no mundo moderno que as concepções de avaliações mencionadas anteriormente a acompanham. Em um período mais recente, somaram-se a elas, as avaliações externas, normalmente realizadas em larga escala. São definidas pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) como um dos principais instrumentos utilizados na elaboração de políticas públicas dos sistemas de ensino, pois seu resultado é uma medida de proficiência que oferece um panorama do desempenho educacional, possibilitando o redirecionamento de suas metas.

Portanto, seus objetivos buscam assegurar e fortalecer o direito a todos os alunos a uma educação de qualidade. Diferentemente da avaliação da aprendizagem realizada internamente nas escolas, avaliam os sistemas ou as redes de ensino, podendo ser censitárias ou amostrais. A fim de que possa manter a comparabilidade e a confiabilidade de resultados, requer metodologia e instrumentos de análise específicos.

Seus resultados, além de subsidiar a tomada de decisões em prol da melhoria da educação tanto no âmbito dos sistemas e redes de ensino quanto escolas, permite ainda acompanhar o desenvolvimento dos mesmos ao longo das diferentes edições das avaliações, mediante a comparação dos resultados. Possibilitando construir indicadores educacionais, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), distribuindo o percentual de alunos em cada nível da escala de proficiência.

No Brasil, essa modalidade de avaliação prosperou, depois dos anos 80, com a implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Essa foi a primeira iniciativa brasileira no sentido de conhecer os problemas e deficiências do sistema educacional. De acordo com Becker (2010):

O SAEB tornou possível identificar os problemas do ensino e suas diferenças regionais por meio de dados e indicadores que possibilitam uma maior compreensão dos fatores que influenciam o desempenho dos alunos e proporcionou aos agentes educacionais e à sociedade uma visão concreta dos resultados dos processos de ensino e aprendizagem e das condições em que são desenvolvidos. (BECKER, 2010, p. 3)

O referido Sistema, coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

Educacionais Anísio Teixeira (INEP), tem como objetivos medir, avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência do ensino e fornecer subsídios para a formulação de políticas públicas.

Assim, o governo do estado do Ceará, por meio da Secretaria de Educação (SEDUC), implementou desde 1992, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE. Com o objetivo de fornecer subsídios à formulação, reformulação e monitoramento das políticas educacionais, além de possibilitar aos professores, diretores escolares e gestores educacionais um quadro situacional da Educação Básica na rede pública de ensino. A partir de 2007, a abrangência do SPAECE foi ampliada, incorporou a avaliação da alfabetização e expandiu a avaliação do Ensino Médio para as três séries de forma censitária.

Atualmente o SPAECE tem três focos: Avaliação da Alfabetização – SPAECE – Alfa (2º ano), avaliadas as habilidades em leitura; Avaliação do Ensino Fundamental (5º e 9º ano); Avaliação do Ensino Médio (1ª, 2ª, 3ª séries), avaliadas as competências e habilidades nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, tendo como documentos orientadores os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ministério da Educação (MEC) e os Referenciais Curriculares Básicos (RCB) da SEDUC. Além dos testes que contém itens elaborados pelos professores da rede pública, também são aplicados, questionários contextuais, objetivando investigar dados socioeconômicos e trajetória escolar dos alunos; perfil e prática dos professores e diretores.

Em síntese, as etapas desse processo avaliativo apresentam-se da seguinte forma: 1 – determinação da população a ser avaliada; 2 - elaboração ou utilização da Matriz de Referência; construção dos itens; pré-testagem dos itens; análise estatística e pedagógica dos itens; 3 – montagem dos cadernos de testes; 4 – aplicação dos Instrumentos; processamento e constituição da Base de Dados da avaliação; 5 – análise dos resultados; elaboração dos relatórios gerais e pedagógicos.

Os resultados dessa avaliação são apresentados através de um documento denominado Boletim Pedagógico de Avaliação, permitindo a análise das relações da Matriz de Referência com a Matriz Curricular de Ensino, estabelecendo a diferença entre as mesmas. Estuda-se também a composição dos Testes de Proficiência e como eles são analisados, possibilitando a elaboração de itens com base no documento Guia de Elaboração de Itens. O conceito que se tem de uma Matriz Curricular é de “um conjunto amplo de conteúdos a serem abordados em cada disciplina e orientações metodológicas” (BOLETIM PEDAGÓGICO, 2008, p. 20).

Como norteadora da elaboração de itens que compõem os testes, a Matriz de Referência para Avaliação, surge da Matriz Curricular, mas contempla apenas aquelas habilidades consideradas fundamentais e possíveis de serem avaliadas em testes de múltipla escolha. (BOLETIM PEDAGÓGICO, 2008, p. 20)

Os elementos que compõem a Matriz de Referência para Avaliação são organizados em tópicos, agrupados em um conjunto de descritores, que descrevem uma única habilidade. O descritor “representa uma associação entre os conteúdos

curriculares e as operações mentais desenvolvidas pelos alunos, que se traduzem em competências e habilidades”. (BOLETIM PEDAGÓGICO, 2008, p. 21) Portanto, justificam-se as diferenças entre a avaliação em larga escala e aquela que é realizada, pelos professores, em sala de aula.

Depois da aplicação das avaliações externas, as mesmas são enviadas ao CAEd, cujos dados que são analisados de forma qualitativa. O tratamento estatístico utilizado denomina-se Teoria da Resposta do Item – TRI. Essa teoria utilizada “possibilita estabelecer uma relação entre a proficiência do aluno e a probabilidade de ele acertar um determinado item.” (BOLETIM PEDAGÓGICO, 2008, p. 26).

Constam do mesmo Boletim os resultados de cada escola, onde há uma escala de proficiência que possibilita o acompanhamento do caminho trilhado pelos alunos na conquista de suas habilidades e competências acadêmicas. Portanto, a escola terá alguns desafios a cumprir, compreender o Gráfico do Percentual de Alunos por Nível de Proficiência consultando a Escala e compondo assim, o quadro do diagnóstico pedagógico da escola.

3 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa realizou-se na escola Municipal de ensino Fundamental Rita Paula de Brito, situada no município de Aquiraz (CE), envolvendo um universo de dezoito alunos do 9º ano, com uma faixa etária de 14 a 17 anos, três professores e dois coordenadores pedagógicos. Foram aplicados questionários compostos de perguntas abertas e fechadas, bem como de análise documental – dois modelos de avaliações de Língua Portuguesa e o Guia de Elaboração de Itens do SPAECE.

Para tanto, visitou-se a escola, observou-se a interação de seus membros por ocasião de encontros coletivos e, por fim, os questionários foram aplicados para coleta de dados que embasam esse trabalho.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise das discussões evidenciou que a concepção de avaliação tanto de alunos quanto de professores, identifica-se ao conceito de exame citado por Luckesi (2005), e não a percebem como uma ação dialógica entre professor e aluno. Embora alguns alunos tenham demonstrado insatisfação em participar das mesmas, a maioria registrou o contrário, alegando que as avaliações ajudam em seu desenvolvimento, contribuem com seu aprendizado por serem diferentes das provas que são aplicadas na escola. Assim, percebem sua correta aplicação e que o assunto está de acordo com o que eles estudaram, embora alguns alunos considerem que são avaliações muito difíceis, pelo conteúdo e nível das informações contidas.

Sobre a contribuição que o processo de avaliação externa pode trazer para a aprendizagem dos alunos, algumas expectativas são geradas, pois os professores esperam que haja um estímulo em relação à leitura, o que ainda não se percebe de modo convincente, assim como o faça refletir sobre sua postura quanto aluno e cidadão atuante de uma sociedade.

Observou-se que existe um estremecimento nas relações interpessoais no grupo. Há uma contrariedade perceptível entre alguns professores e o grupo gestor, o que impossibilita o andamento produtivo das ações da escola. Existe um ruído na comunicação que fragiliza o potencial de recursos humanos que ali se encontra. As relações entre alunos, professores e grupo gestor têm evidências de desrespeito ocasionando indisciplina e uma represália consistente evidenciada nas atitudes dos alunos. Os docentes e grupo gestor asseguram que a estrutura física da escola, inadequada para o número de alunos, contribui para reforçar as atitudes de indisciplina e desinteresse, acentuadas, principalmente nas salas de 6º ao 9º ano. Importante dizer, também, que a comunidade em que a referida escola está inserida, já possui evidências de violência provocadas pelo uso de drogas, armas, prostituição, e famílias desestruturadas, financeira, emocional e afetivamente. Os gestores da escola alegam dificuldade em alcançar essas famílias mais afetadas socialmente, pois as mesmas são ausentes das ações da escola, o que impossibilita uma tomada de decisões efetivas de sucesso junto aos alunos que, coincidentemente são os que mais necessitam de acompanhamento.

Pelos professores e coordenadores a concepção repousa na ideia de medição de conhecimentos, checagem do rendimento dos alunos no processo ensino aprendizagem. Embora tendo sido considerada complexa pelo diagnóstico de situações diversas, é vista com a finalidade de proporcionar a progressão de cada aluno de acordo com sua aprendizagem. Percebe-se assim, uma convergência de concepções, embora não se perceba nas respostas dos alunos, a visão de progresso denotada na resposta do professor, fato que também não é unanimidade.

O que acontece no período que antecede às avaliações externas? Pelos relatos observou-se que, os professores não realizam ações percebidas pelos alunos que intensifiquem o reforço dos conteúdos a serem estudados. Não há ênfase de trabalho relacionado a esse importante momento vivenciado pela escola.

Quanto à utilização dos resultados pela escola, identificou-se que os resultados são divulgados na escola, mas não há um trabalho de divulgação organizado junto à comunidade escolar, bem como não existe uma análise e estudo coletivo desses resultados tendo como base os descritores de aprendizagem e com foco no objetivo de replanejamento das ações, como sugere o Boletim Pedagógico do SPAECE.

Esse fato denuncia-se nas respostas dos alunos que, em sua maioria, afirmam não haver comentários sobre a avaliação depois de efetivado o processo. Comentários aqui, entendidos como estudo, oficinas com os alunos, no sentido de perceberem itens mais difíceis, descritores explorados e competências e habilidades alcançadas, ou

não. Entende-se que não há intervenção se inexistir o estudo e a reflexão coletiva.

Os alunos dividiram-se quase de forma igualitária na questão sobre gostar ou não de participar das avaliações, embora a maioria tenha respondido que se prepara estudando para o momento da avaliação. Há sugestões de todos os envolvidos no sentido de melhorar o processo avaliativo na escola. As opiniões justificam-se na necessidade de se melhorar o instrumental de aplicação utilizado nas avaliações internas e elaborado pelos professores. Reconhecem que é preciso fazer um alinhamento desse instrumental em relação ao que é utilizado nas avaliações externas, mesmo que as avaliações se diferenciem em torno de sua matriz e de seus objetivos.

Na verificação dos instrumentais de aplicação fica evidente a diferença entre os dois. Justifica-se esse fato pelos objetivos diferenciados que se propõem cada uma delas. Uma centra-se nos conteúdos ministrados tendo por base o currículo definido anualmente. A outra tem como centro matrizes de referências, que de certa forma equiparam-se ao currículo.

Assim, diante desse quadro, a análise desse processo avaliativo possibilitou averiguar que, nesse grupo, não se faz uma clara diferença de concepção de avaliação externa e interna, consequência de não esclarecimento sobre as matrizes de referência das avaliações externas bem como sobre a matriz curricular que orienta as avaliações internas. Não há olhar diferenciado nesse sentido pelos atores envolvidos e não existe um aproveitamento dos resultados no sentido de produzir melhorias no ensino.

Em decorrência da falta de compreensão dos resultados, com o detalhamento do que os alunos não estão aprendendo não há, de maneira visível, um impacto positivo em sala de aula. Não há formação em serviço na escola convincente de forma a aperfeiçoar a maneira de ensinar dos professores, principalmente para os professores de 6º ao 9º ano, já que para o ensino fundamental I, essa ação fica a cargo da secretaria municipal de educação.

Não se pode inferir, a despeito do desempenho dos alunos nas avaliações, que o professor seja incompetente, porque é uma cadeia muito grande da qual ele é apenas um dos elementos, mesmo conscientes de que a parcela de responsabilidade dos docentes seja significativa na aprendizagem dos alunos. A sugestão é que a escola possa por ela mesma reconhecer suas evidências de dificuldades e em que precisa melhorar. Necessita investir na formação em serviço aos professores, aproveitando a carga horária destinada ao planejamento e estudo. Precisa rever a abordagem de conteúdos trabalhados pelo professor. Uma oficina que contemple a elaboração de itens pode ser uma boa opção de mudança de prática. Necessita que o diagnóstico oportunizado pela avaliação externa sirva para o replanejamento de ações, já que ela fornece dados que detectam o que está funcionando bem na escola e no sistema.

A divulgação dos resultados das avaliações aos familiares dos alunos garante o princípio de transparência das informações e cria laços mais fortes de comprometimento a favor de um sistema de educação mais igualitário e justo, além de ser um direito da sociedade o acesso a esse conhecimento. A gestão democrática e o trabalho

colaborativo devem ser incentivados e vivenciados para que a comunidade escolar possa planejar-se estrategicamente, com responsabilidade e envolvimento de todos, para o alcance de objetivos e metas.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação externa em larga escala, embora seja uma cultura recente no Brasil, já avançou muito desde a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB. Embora, de imediato não tenha sido bem aceita por parte das equipes escolares, aos poucos foram convencidos pelo aprimoramento do sistema, e da percepção de que, com um diagnóstico geral do ensino é mais fácil atingir o objetivo de melhoria da qualidade da educação, através do replanejamento de ações.

Para que o diagnóstico elaborado pelos professores, através da avaliação externa, torne-se um instrumento efetivo de transformação da realidade escolar, é necessário que se crie, na escola, uma cultura de avaliação reforçada pela prática do diálogo. A construção dessa cultura democrática depende dos gestores para sua disseminação, pois eles desempenham papel importante para incentivar a participação de todos da escola para a utilização dos resultados das avaliações, propondo momentos específicos no calendário escolar para o estudo dos mencionados boletins.

A reflexão coletiva sobre as características dos alunos nos diferentes níveis de desempenho irá proporcionar momentos para se formar uma cultura de aprendizagem colaborativa sobre avaliação e, então poderão ser definidas as metas de aprendizagem ou que seja elaborado um plano de ações de intervenção pedagógica que redimensione, inclusive, o Projeto Político-pedagógico da escola. A partir daí, a escola poderá criar projetos de recuperação para os alunos identificados com baixo desempenho; criar programas de reforço escolar voltados para a consolidação das competências e habilidades que mereçam mais atenção bem como discutir com os professores novos mecanismos de avaliação da aprendizagem dos alunos e o monitoramento dos mesmos no referido processo.

Uma das discussões correntes evidencia que a aplicação de avaliações sem o alinhamento de suas matrizes de referência às expectativas de aprendizagem dos alunos não é relevante. Importante também, não é só investigar os resultados, mas sim desenvolver um trabalho continuado de formação envolvendo todos os atores da rede escolar: técnicos das secretarias, diretores, coordenadores, professores. Nesses momentos devem ser privilegiadas situações de orientações técnicas pontuais sobre os resultados das avaliações bem como sobre abordagens pedagógicas para trabalhar os conteúdos, já que às vezes falta ao professor conhecimento sobre os mesmos.

A avaliação em larga escala transcende o espaço da sala de aula e até mesmo da escola, e faz com que professor, gestor e pais reflitam, movimentando o pedagógico, pois os indicadores gerados sintetizam os resultados e possibilitam, em última instância,

a formulação de políticas públicas educacionais.

REFERÊNCIAS

- BECKER, Fernanda da Rosa. **Avaliação educacional em larga escala: a experiência brasileira.** Revista Ibero-americana de educação. N° 53/1 – 25/06/2010
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais - terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.
- BRASÍLIA, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Língua portuguesa: orientações para o professor.** Saeb/Prova Brasil, 4ª série/5º ano, ensino fundamental. Brasília: INEP, 2009. 117 p.
- CEARÁ, Secretaria da Educação. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE/2008. **Boletim Pedagógico de Avaliação: Língua Portuguesa, 9º ano do Ensino Fundamental.** Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAED.
- GREMAUD, Amaury Patrick. (*et all.*) **Guia de Estudo: avaliação continuada.** Juiz de Fora: FADEPE, 2009, 82 p.
- HOFFMAN, Jussara. **Avaliação Mediadora: uma prática da construção da pré-escola à universidade.** 17ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- _____. **Avaliar para promover: as setas do caminho.** 10. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.
- _____. **Avaliação: mito e desafio – uma perspectiva construtivista.** 41. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.
- _____. **Avaliar – respeitar primeiro educar depois.** 2. ed. Porto Alegre. Ed. Mediação, 2010.
- LIMA, Adriana de Oliveira. **Avaliação escolar: julgamento ou construção?** 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola.** 2. ed. Salvador: Malabares, 2005.
- PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

ESTUDO SOBRE A CORREÇÃO DAS AVALIAÇÕES BIMESTRAIS APLICADAS NA EEEP RAIMUNDO SARAIVA COELHO APARTIR DA UTILIZAÇÃO DA PLATAFORMA GRADECAM

Maria Francimar Teles de Souza

EEEP Raimundo Saraiva Coelho, Coordenadora Pedagógica, Juazeiro do Norte – Ceará

Rosa Cruz Macêdo

EEEP Raimundo Saraiva Coelho, Diretora Administrativa, Juazeiro do Norte – Ceará

José Oberdan Leite

EEEP Raimundo Saraiva Coelho, Coordenador Escolar, Juazeiro do Norte – Ceará

Antônia Lucélia Santos Mariano

EEEP Raimundo Saraiva Coelho, Coordenadora Escolar, Juazeiro do Norte – Ceará

Renata Eufrásio de Macedo

EEFM Antonio Conserva Feitosa, Professora, Juazeiro do Norte – Ceará

Dennys Helber da Silva Souza

EEM José Bezerra de Menezes, Professor de Sociologia, Juazeiro do Norte – Ceará

RESUMO: O presente artigo baseia-se no estudo realizado na EEEP Raimundo Saraiva Coelho, sobre avaliação a partir da utilização da plataforma GradeCam para a correção das avaliações bimestrais, bem como, as mudanças ocorridas nos resultados apresentados em cada turma. Destacam-se, também os entraves existentes para a sua atuação além de levantar subsídios para a apropriação de soluções alternativas às limitações encontradas, por meio de informações essenciais para que possamos

entender melhor o contexto em que a gestão escolar possa participar uma vez que a mesma é intrínseca ao conceito da temática abordada. O problema proposto neste artigo é: Como a correção das avaliações bimestrais aplicadas na EEEP Raimundo Saraiva Coelho a partir da utilização da plataforma *GradeCam* contribui para o crescimento intelectual dos alunos? Uma vez que a concepção sobre avaliação fundada na relação professor-aluno, pertencentes a um processo contínuo de ensino e aprendizagem a partir de atividades diferenciadas diante das inovações educacionais e tecnológicas surgidas nos últimos trinta anos requer uma discussão especial. Busca-se através desse artigo conciliar a aplicação dos recursos tecnológicos como uma possibilidade de articulação para tratar melhor os resultados e criar estratégias de superação das dificuldades.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação, correção de provas, plataforma *GradeCam*.

ABSTRACT: This article is based on the study in the EEEP Raimundo Saraiva Coelho, about evaluation through the use of GradeCam platform for the correction of bimonthly assessments, as well as the changes in the results presented in each class. Noteworthy are also the existing barriers to its operations as well as raising subsidies for the appropriation of alternative solutions to the constraints

encountered through essential information so we can better understand the context in which the school management to participate since the same It is intrinsic to the theme addressed. The problem in this paper is: How the assessments correction applied in the EEEP Raimundo Saraiva Coelho through the use of GradeCam platform contributes to the intellectual growth of students? Since the conception of evaluation based on the teacher-student relationship, belonging to a continuous process of teaching and learning from different activities on educational and technological innovations that have arisen in the past thirty years requires a special discussion. Seeks to reconcile through this article the application of technological resources as a possibility of articulation to better treat the results and create strategies to overcome the difficulties.

KEYWORDS: valuation, evidence correction, GradeCam platform.

1 | INTRODUÇÃO

O desenvolvimento do ensino profissional no estado do Ceará baseia-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.394/1996, em seu Capítulo III, o qual faz menção à Educação Profissional e o Decreto nº 5.154/2004, que veio regulamentar alguns parágrafos dos artigos 36, 39-41 da referida Lei (BRASIL, 1996). A Educação Profissional Técnica de Nível Médio é oferecida de forma articulada com o Ensino Médio; para tanto, cada curso tem a carga horária total ampliada, para que possa assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas pela base comum e o exercício da profissão técnica.

A Escola Estadual de Educação Profissional Raimundo Saraiva Coelho está situada na Região do Cariri, sul do estado do Ceará; criada sob o decreto lei nº 14.633 de 26 de fevereiro de 2010, foi inaugurada no dia 16 de junho de 2011, pelo Governador do Estado do Ceará Cid Ferreira Gomes, está localizada na Av. Paulo Maia s/n, bairro São José, na cidade de Juazeiro do Norte - CE. No seu quinto ano de funcionamento estão sendo ofertados cursos profissionais integrados ao ensino médio entre eles: Agrimensura, Desenho da Construção Civil, Edificações, Finanças, Design de Interiores e Transações Imobiliárias. No seu corpo docente, conta-se com trinta e cinco profissionais dos quais vinte e quatro são da base comum e onze da base técnica; no segmento funcionário conta-se com vinte profissionais.

Sabe-se que a avaliação é parte indissociável do processo de ensino aprendizagem e que atualmente tem adquirido um destaque especial pela carência que a maioria dos profissionais tem no que diz respeito à sua prática. Por isso, muitos a veem como uma legitimadora do fracasso escolar, mas nunca se deve deixar de considerar o caráter diagnóstico e norteador que faz parte do processo avaliativo.

Diante dessa ampla e continuada discussão, surgem várias ideias, mas acredita-se, é claro, que não há fórmulas prontas para orientar a avaliação. O próprio conceito de vida escolar é básico para que se alcance esse discernimento e nenhuma proposta

é tão válida quanto à necessidade de uma sólida formação dos educadores acerca da temática abordada a partir da integração de teoria e prática da interdisciplinaridade vivenciada na própria unidade escolar.

Para isso, no desenvolver da pesquisa, pretende-se atingir o objetivo principal que é analisar como a correção das avaliações bimestrais aplicadas na EEEP Raimundo Saraiva Coelho a partir da utilização da plataforma *GradeCam* contribui para o crescimento intelectual dos alunos, tendo como foco o alcance dos objetivos específicos: Discutir a utilização da plataforma *GradeCam* para correção das avaliações bimestrais na EEEP Raimundo Saraiva Coelho; Analisar os resultados obtidos a partir da correção das avaliações com a plataforma *GradeCam* e Diagnosticar os impactos ocorridos na EEEP Raimundo Saraiva Coelho a partir da utilização da plataforma *GradeCam* para correção das avaliações bimestrais.

Sendo assim, busca-se apresentar um estudo atualizado sobre a atuação desta plataforma bem como suas contribuições para melhoria dos resultados alcançados nesta unidade escolar.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A Plataforma Gradecam

GradeCam é uma plataforma que transforma o *smartphone*, *tablet* ou *webcam* em uma poderosa máquina de classificação e correção de provas e simulados de múltipla-escolha. Foi desenvolvida por professores com o objetivo de minimizar o tempo gasto em correções de provas, garantindo um ótimo sistema de quantificação dos dados de desempenho, oferecendo aos alunos um *feedback* rápido.

É uma plataforma que permite aos professores corrigir provas com qualquer câmera *web*. Após a aplicação de uma prova de múltipla-escolha as notas são lançadas e classificadas imediatamente pelo computador. A partir daí, os professores podem compartilhar com os alunos os resultados das avaliações. A *GradeCam* permite ao professor usar um gerador de formulário *on-line* para organizar e imprimir as folhas de respostas em papel comum, usando qualquer impressora. O gabarito pode ser criado com até 100 perguntas com 3-10 dígitos para um ID (identificador). Dependendo dos recursos da escola o professor pode usar formas de gabaritos laminados, usando marcadores de quadro branco para permitir que os alunos reutilizem as folhas de resposta.

Com o *GradeCam* você pode:

- Transferir pontuações para o seu livro de notas eletrônico.
- Gerar relatórios baseados em padrões, a fim de monitorar o progresso do

aluno.

- Compartilhar avaliações com outros professores / administradores e gerar resultados e análise por questão, estudante, ou turma.
- Realizar simulados, atribuições de sala de aula, trabalhos de casa, análise de comportamento etc.
- Com os relatórios gerados pela plataforma os professores podem monitorar o progresso de cada aluno, observando os itens de maior dificuldade, realizando comparativos de desenvolvimento por turma. Basta ligar uma forma *GradeCam* para qualquer tarefa e, em seguida, aproveitar o tempo livre sem o *stress* de classificação. O *GradeCam* é acessível, fácil de usar e, depois que ele corrige cada atribuição, os resultados são colocados em seu livro de notas que pode ser configurado das mais variadas formas.

2.2 A Avaliação da Aprendizagem na EEEP Raimundo Saraiva Coelho

Os instrumentos utilizados para orientar o monitoramento e avaliação na EEEP Raimundo Saraiva Coelho são construídos a partir do Projeto Político Pedagógico da escola, e seu conteúdo determina a elaboração de fichas, *checklists* e outros recursos para orientar a observação e o registro dos dados e o seu acompanhamento.

Segundo Fernandes & Freitas (2007), “a avaliação é apresentada como uma das atividades do processo pedagógico necessariamente inserida no projeto pedagógico da escola, não podendo, portanto, ser considerada isoladamente”. Isso deve ocorrer porque a escola trabalha em uma perspectiva de aprendizagem condizente com os princípios adotados pela unidade escolar, pelos professores e com a função que a educação tem na sociedade.

Na EEEP Raimundo Saraiva Coelho também é assim, mesmo nos processos de avaliação mais simples, sabe-se que para tomar determinadas decisões devemos estabelecer alguns critérios e princípios a serem considerados, pois as avaliações que fazemos dão rumos ao projeto de vida com implicações diferentes para os sujeitos envolvidos: estudantes, professores, diretora, coordenadores, pais, responsáveis. E mesmo a responsabilidade maior sendo dos professores e/ou do conselho de classe, todos da escola precisam estar cientes do peso que a avaliação tem no processo de aprendizagem.

Isso coloca o professor em um lugar que deve visualizar tal tarefa a partir de critérios previamente estabelecidos, de preferência, coletivamente. Os mesmos autores ainda afirmam que a avaliação

é uma atividade que envolve legitimidade técnica e legitimidade política na sua realização. Ou seja, quem avalia, o avaliador, seja ele o professor, o coordenador, o diretor etc., deve realizar a tarefa com a legitimidade técnica que sua formação profissional lhe confere. Entretanto, o professor deve estabelecer e respeitar princípios e critérios refletidos coletivamente, referenciados no projeto político pedagógico, na proposta curricular e em suas convicções acerca do papel social que desempenha a educação escolar. Este é o lado da legitimação política do

processo de avaliação e que envolve também o coletivo da escola. Assim, por mais que o professor tenha um papel importante na avaliação, ele não deve eximir os demais membros da comunidade no ato de avaliar as aprendizagens de seus estudantes, assim como os demais profissionais devem também, em conjunto com os professores e os estudantes, participar das avaliações a serem realizadas acerca dos demais processos no interior da escola (FERNANDES & FREITAS, 2007).

Dessa forma, a avaliação torna-se algo inerente aos processos cotidianos e de aprendizagem, na qual todos os sujeitos estão envolvidos, pois “a avaliação na escola não pode ser compreendida como algo à parte, isolado, já que tem subjacente uma concepção de educação e uma estratégia pedagógica”. É importante a equipe escolar está estimulada a questionar conceitos já arraigados no campo da avaliação, bem como despertar para novas e possíveis práticas.

Assim, a avaliação é tida como processo da aprendizagem e faz parte de uma ação coletiva de formação dos estudantes, ocorrendo em várias esferas e com vários objetivos, mas nesse trabalho nos focamos na avaliação da aprendizagem dos estudantes a partir da correção das avaliações bimestrais.

Em quase todas as escolas o uso das notas escolares colocam os avaliados em uma situação classificatória. Como esses autores analisam: “Nossa cultura meritocrática naturaliza o uso das notas a fim de classificar os melhores e os piores avaliados”. Entretanto, muito já tem melhorado o caminho percorrido ao longo de um período de estudos.

Nessa concepção as práticas avaliativas são naturalmente incorporadas em nossas práticas e começamos a pensar sobre o que, de fato, está oculto e encoberto por ela. Assim, os professores têm o compromisso de ir além do senso comum e não confundir avaliar com medir. “Avaliar é um processo em que realizar provas e testes, atribuir notas ou conceitos é apenas parte do todo”. (Fernandes & Freitas, 2007).

A avaliação é uma atividade orientada não apenas para o futuro. Avalia-se para tentar manter ou melhorar nossa atuação futura. Essa é a base da distinção entre medir e avaliar.

Medir refere-se ao presente e ao passado e visa obter informações a respeito do progresso efetuado pelos estudantes. Avaliar refere-se à reflexão sobre as informações obtidas com vistas a planejar o futuro. Portanto, medir não é avaliar, ainda que o medir faça parte do processo de avaliação. (Fernandes & Freitas, 2007).

Assim, como os mesmos autores disseram: “Avaliar a aprendizagem do estudante não começa e muito menos termina quando atribuímos uma nota à aprendizagem”. Atribuir uma nota é apenas uma parte do processo.

Nessa perspectiva, a avaliação é parte de um processo maior no qual sua principal função está centrada tanto no sentido de um acompanhamento do desenvolvimento do estudante, como no sentido de atribuição de um conceito a respeito do que este estudante pôde obter em um determinado período, sempre com vistas a planejar ações

educativas futuras.

Desse modo, a avaliação pode acontecer ao longo ou ao final do processo. Quando acontece durante o processo seu objetivo é reorientar e recebe o nome de avaliação formativa e quando ocorre ao final do processo, com a finalidade de apreciar o resultado deste, recebe o nome de avaliação somativa. Cada uma apenas tem seus objetivos, mas não devem, de nenhuma forma, ser usadas com o objetivo de punir, de classificar ou excluir, mesmo associando-se mais a avaliação somativa a estes objetivos excludentes. As duas podem levar a processos de exclusão e classificação, na dependência das concepções que norteiam o processo educativo. Por isso, a prática de avaliação pode acontecer de diferentes maneiras, devendo estar relacionada com a perspectiva para nós coerente com os princípios de aprendizagem que adotamos e com o entendimento da função que a educação escolar deve ter na sociedade.

É preciso entender que os estudantes aprendem de modo diferente, em diferentes tempos, utilizando todo seu conhecimento de mundo. Nesse contexto, o papel da escola deve ser de inclusão, promoção do crescimento e desenvolvimento de possibilidades para que os sujeitos realizem aprendizagens significativas, não só na escola, mas também enquanto cidadãos. Portanto, a prática avaliativa não deve ser concebida como algo distinto do processo de aprendizagem.

Entender e realizar uma prática avaliativa ao longo do processo é pautar o planejamento dessa avaliação, bem como construir seus instrumentos, partindo das interações que vão se construindo no interior da sala de aula com os estudantes e suas possibilidades de entendimentos dos conteúdos que estão sendo trabalhados. (Fernandes & Freitas, 2007).

A avaliação sempre deve ter como foco fornecer informações acerca das ações de aprendizagem e, portanto, não pode ser realizada apenas ao final do processo, para que não perca seu propósito.

Segundo Allal (1986, p.176), em Fernandes & Oliveira(2007) “os processos de avaliação formativa são concebidos para permitir ajustamentos sucessivos durante o desenvolvimento e a experimentação do curriculum”. Perrenoud (1999, p.143) define a avaliação formativa como “um dos componentes de um dispositivo de individualização dos percursos de formação e de diferenciação das intervenções e dos enquadramentos pedagógicos”.

E mesmo dando importância à avaliação formativa, nesse trabalho fez-se uma análise do processo de correção da avaliação somativa para desencadear ações para a realização da formativa.

3 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Avaliar é um processo dinâmico e não pode ser entendido como um ato único

ou definitivo, uma vez que novos registros e novas formas de avaliação ampliam continuamente o processo de ensino aprendizagem bem como o conhecimento específico a cerca da qualidade do nosso trabalho. Dessa forma, a necessidade de outro tipo de correção das avaliações é cada vez mais pertinente e deve ser reconhecido como contribuição para melhoria da aprendizagem.

A metodologia usada no presente estudo destaca alguns aspectos fundamentais: a fundamentação teórica em que se baseou a pesquisa, o método de investigação adotado, o ambiente em que se realizou o estudo e os instrumentos de coleta e análise de dados. Nesse artigo, destaca-se o referencial teórico usado na pesquisa com o objetivo de contribuir para a discussão de questões relacionadas à avaliação. Dessa forma, o relato sobre as mudanças ocorridas no processo ensino aprendizagem a partir da utilização da plataforma *Gradecam*.

O ambiente em que se realizou o estudo foi a própria escola, que possui atualmente 520 alunos matriculados em seis cursos profissionalizantes em doze turmas do primeiro ao terceiro ano do ensino médio. Dessa forma, foram escolhidas três turmas de forma aleatória para observação dos resultados, e aplicado um questionário aos alunos por apresentarem condições de prestar informações sobre a utilização da Plataforma *GradeCam* na correção das avaliações bimestrais, podendo assim ser consideradas representativas do universo em estudo.

A pesquisa caracterizou-se tanto descritiva quanto analítica, através da análise dos resultados obtidos com a utilização da plataforma *Gradecam* após a aplicação das avaliações do primeiro bimestre e também por meio de questionários aplicados aos professores, através dos quais procurou-se descrever, analisar e discutir os fenômenos relacionados aos procedimentos utilizados para analisar e utilizar os resultados obtidos a partir da correção das avaliações com essa plataforma.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

O estudo sobre avaliação, a partir da utilização da plataforma *Gradecam* para correção das avaliações bimestrais na EEEP Raimundo Saraiva Coelho, contribuiu para o enriquecimento do conhecimento das mais diversas formas de se avaliar, e sobretudo, pela pouca disponibilidade de informações acerca desta temática.

Os resultados das avaliações aplicadas na escola devem ter o monitoramento por parte da equipe gestora, bem como o compartilhamento e disseminação com a comunidade escolar, o que corresponde à razão de ser da dimensão de toda e qualquer avaliação, seja ela de natureza interna ou externa. Isso porque, de nada valerão o processo de aplicação, coleta, análise e interpretação de dados se os mesmos não forem conhecidos pela comunidade escolar e não vierem a ser por ela incorporados de modo a melhorar as suas práticas. Devem ser utilizados na reformulação de ações, planos e projetos e na formulação de novos planos de ação para melhoria da

aprendizagem e, conseqüentemente, do desempenho.

Nesse trabalho busca-se refletir sobre as diversas possibilidades que a avaliação pode ter, principalmente quando usa a seu favor recursos tecnológicos como a plataforma *Gradecam*, uma ferramenta que tem contribuído muito para a melhor qualidade da avaliação na EEEP Raimundo Saraiva Coelho.

Com a utilização dessa plataforma alunos e professores podem observar como ocorreu o aprendizado durante o período letivo, porque ela permite uma visualização detalhada de onde se encontra a dificuldade do aluno em cada disciplina e o professor pode, a partir daí, fazer uma intervenção para melhoria dessa realidade. Os alunos podem também criar novas estratégias de estudos, uma vez que visualizam a questão que apresentaram maior dificuldade e buscar novas formas de aprender esse conteúdo.

Como se pode observar nos gráficos gerados a partir dos erros e acertos dos alunos vemos a porcentagem de cada questão e temos como criar estratégias para que os alunos possam superar as dificuldades no conteúdo aplicado. As opções em vermelho são os erros e em verde os acertos.

4º Dia de Provas - 3º Ano

Item Analysis

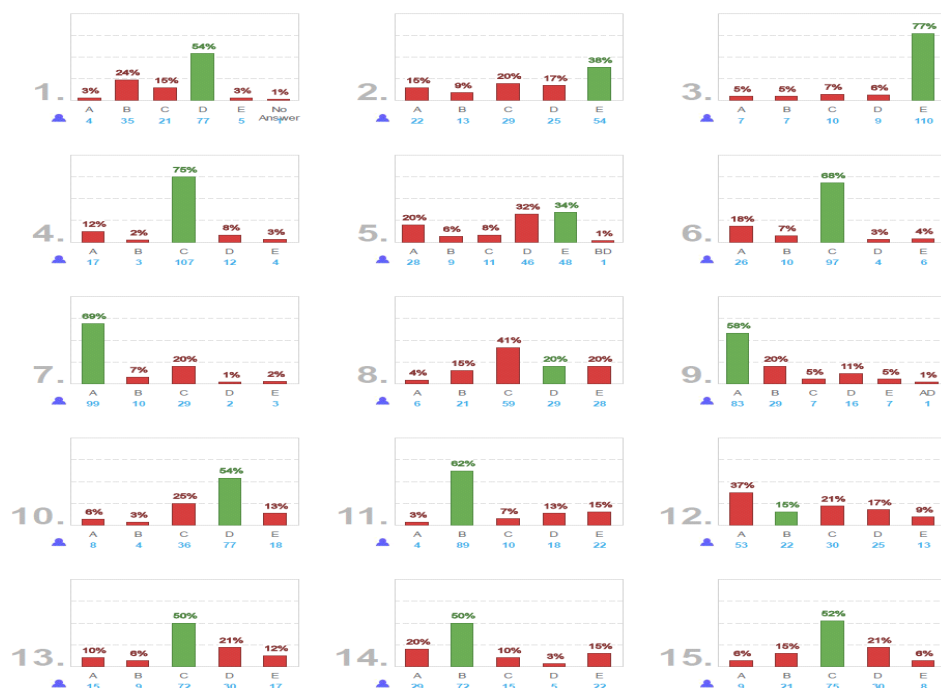


Figura 1: Gráfico com o resultado dos alunos em algumas questões da avaliação

Colocamos o gráfico com apenas algumas questões, mas a plataforma gera o gráfico com até cem questões.

Serve também para observarmos o resultado da turma como um todo como vemos no gráfico abaixo.

4º Dia de Provas - 2º Ano

Summary

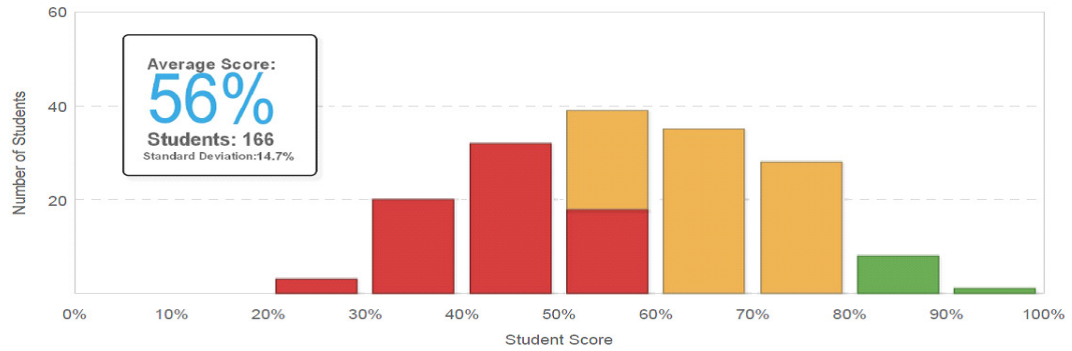


Figura 2: Gráfico com o rendimento geral da turma

É visto esse resultado individualmente conforme mostrado no quadro abaixo.

									Score: 22/40 (55%)	
1: B (C)	2: B (D)	3: A (C)	4: B	5: B	6: D	7: A (C)	8: D	9: B (C)		
10: D	11: E	12: C	13: D	14: C (A)	15: C	16: B	17: B (C)	18: E		
19: A	20: C	21: D	22: E	23: A	24: A (B)	25: B (E)	26: A (B)	27: C		
28: D (C)	29: A (D)	30: A (B)	31: B	32: D (B)	33: B (C)	34: B (D)	35: C	36: A		
37: C	38: B (A)	39: B	40: A (B)							
									Score: 32/40 (80%)	
1: C	2: D	3: C	4: B	5: B	6: D	7: C	8: D	9: C		
10: D	11: E	12: C	13: D	14: A	15: C	16: B	17: C	18: E		
19: E (A)	20: B (C)	21: D	22: E	23: A	24: B	25: A (E)	26: B	27: C		
28: B (C)	29: C (D)	30: D (B)	31: B	32: E (B)	33: C	34: D	35: C	36: A		
37: E (C)	38: A	39: B	40: B							

Figura 3: Rendimento individual por aluno

Vale ressaltar que apagamos o nome dos alunos nesses resultados para garantir sua privacidade.

Student	Score	Percentage
[Redacted]	22 /40	55%
[Redacted]	32 /40	80%
[Redacted]	31 /40	78%
[Redacted]	15 /40	38%
[Redacted]	26 /40	65%

Figura 4: Quantidade de acerto por aluno

Nesse último quadro ver-se o número de acerto por aluno e a porcentagem correspondente a esse acerto.

Como se observa são inúmeras as possibilidades para um direcionamento do trabalho a partir dos resultados obtidos com essa estratégia de correção das avaliações, o que traz muitos benefícios para uma melhor atuação dos professores para facilitar a aprendizagem dos alunos.

Nas respostas dos professores entrevistados isso é confirmado pois dizem que a plataforma tem contribuído “De forma positiva, facilitando o trabalho e na agilidade do processo”, “...de forma significativa, melhorando a qualidade do trabalho de correção de provas em 100%”.

Para eles a plataforma *Gradecam* trouxe: “Rapidez, precisão, facilidade, otimização do tempo, dentre outras”. Além disso, “Otimizou o tempo pedagógico de meus planejamentos. O tempo em que eu levava entre a correção e a verificação das questões mais acertadas era de uma semana e meia. Hoje, com a utilização dessa plataforma, eu chego em casa e já recebo os resultados e já faço a análise de questões por erro e acerto, podendo já no dia seguinte lecionar com base nos resultados”.

Sendo assim, “Os benefícios são totalmente positivos. Além de sair o resultado em tempo preciso ainda ajuda na entrega de resultados, facilitando o trabalho do professor nas recuperações e no acompanhamento do rendimento do aluno”.

A agilidade no recebimento dos resultados permite que os professores tenham “a interação de todos em sala de aula, com a correção e discussão da prova, sanando as dúvidas e fazendo a coleta de dados para diagnosticar o aprendizado”. Assim, “As porcentagens de acertos e erros permitem que o acompanhamento individual do aluno seja mais eficaz. Em sala, tenho chamado os alunos com dificuldades e feito a correção da prova com eles”.

Considerando todos esses aspectos mencionados os professores entrevistados foram unânimes em dizer que recomendariam o uso dessa plataforma por outros colegas e outras instituições de ensino citando entre os motivos: “Pelos vários fatores positivos, os quais só trazem benefícios como um todo, para direção, para o professor e aluno, como por exemplo a agilidade dos resultados, a correção das provas etc.”. Segundo alguns professores até já comentaram com alguns colegas de outras unidades: “... justamente por otimizar o tempo de correção e ganhar tempo na averiguação dos resultados para avaliar a qualidade da aprendizagem, podendo assim, fazermos ajustes sobre os conteúdos na aula seguinte”. Teve um que afirmou: “Recomendaria por ajudar com eficiência e eficácia o trabalho do professor, e permitir ao aluno(que antes demorava um certo tempo para receber o resultado) a oportunidade de ver o resultado no dia seguinte e discutir com o professor suas dúvidas”, antes mesmo de iniciar um novo conteúdo.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a realização deste trabalho, foi feito um estudo através da pesquisa

bibliográfica e de campo e verificou-se que, por meio da pesquisa, pode-se intervir, na prática, de forma inovadora. Com o recurso da pesquisa o pensamento investigativo e criativo foi estimulado, a fim de fazer da escola um espaço de discussão, de aprofundamento de conteúdos, diagnóstico da realidade, organização e planejamento, onde se desenvolve o trabalho dos educadores.

Com a utilização da Plataforma *GradeCam* pode-se fazer uma ligação entre as provas, gerando relatórios baseados em padrões, a fim de monitorar o progresso do aluno ao longo do ano e criar estratégias para que possa melhorar a cada dia.

Mesmo assim, sabe-se que ainda existem aqueles que veem a avaliação como uma mera formalidade do sistema. Embora, ela tenha em quase todas as escolas uma data marcada e “obrigatória”, é o olhar que se tem acerca do aluno e a forma como a avaliação é aplicada e analisada, que definem a sistematização e a rigorosidade dessa ferramenta de verificação da aprendizagem e, conseqüentemente, de seu trabalho enquanto construtor da tomada de decisões e da melhoria das ações desenvolvidas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, SEMTEC, 2002.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira. Indagações sobre currículo: currículo e avaliação / [Cláudia de Oliveira Fernandes, Luiz Carlos de Freitas]; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GRADECAM, Plataforma. Disponível em: <http://gradecam.com/about/>. Acesso em 15 de março de 2015.

ANÁLISE DA REPROVAÇÃO DE ESTUDANTES DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO DO INTERIOR DE GOIÁS

Joceline Maria da Costa Soares

Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí,
Departamento de Química
Urutaí - GO

Karolinny Gonçalves Guida

Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí,
Departamento de Química
Urutaí - GO

Luciana Aparecida Siqueira Silva

Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí,
Departamento de Biologia
Urutaí - GO

Christina Vargas Miranda e Carvalho

Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí,
Departamento de Química
Urutaí - GO

RESUMO: O presente trabalho teve como objetivo analisar os dados referentes a taxa de rendimento a partir dos dados de reprovação dos estudantes das três séries dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí, nos anos de 2013 a 2015. Os dados foram recolhidos na secretaria da instituição para realização de uma análise quantitativa com base nos dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Ao avaliarmos os resultados obtidos com os dados divulgados pelo INEP referentes à reprovação

dos estudantes do Ensino Médio no estado de Goiás e no Brasil, para o mesmo período, tem-se no geral, que a taxa de reprovação dos alunos do IF encontram-se superiores às médias estadual e nacional. No entanto, destacamos que os resultados aqui encontrados podem estar associados à quantidade de disciplinas que alunos de IF's possuem, pois ofertam cursos profissionalizantes que apresentam disciplinas do núcleo comum e as disciplinas técnicas. Desse modo, a quantidade de disciplinas que estudantes do EM dessas instituições cursam é praticamente o dobro de disciplinas de alunos do EM regular, contribuindo em muitos casos, para o baixo rendimento dos estudantes. Nesse sentido, faz-se necessário encontrar alternativas que possam auxiliar a aprendizagem dos alunos contribuindo com o aumento do rendimento escolar dos discentes, conseqüentemente, diminuindo os índices de reprovação.

PALAVRAS-CHAVE: Rendimento escolar, reprovação escolar, dificuldade de aprendizagem.

ABSTRACT: The present work had the objective of analyzing the data referring to the rate of yield from the data of reprobation of the students of the three series of Integrated Technical Courses to High School of the Federal Goiano Institute - Campus Urutaí, from 2013 to 2015. Data were collected at the institution's secretariat for a

quantitative analysis based on data released by the National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira (INEP). When evaluating the results obtained with the data published by INEP regarding the disapproval of high school students in the state of Goiás and Brazil, for the same period, it is generally seen that the failure rate of the students of the FI are found higher than the state and national averages. However, we emphasize that the results found here can be associated with the number of subjects that IF students have, since they offer professional courses that present common core subjects and technical subjects. Thus, the number of subjects that high school students at these institutions attend is practically double the number of subjects of regular high school students, contributing in many cases to low student achievement. In this sense, it is necessary to find alternatives that can help the learning of the students contributing with the increase of the scholastic performance of the students, consequently, decreasing the indices of disapproval.

KEYWORDS: School performance, school disapproval, learning disability.

1 | INTRODUÇÃO

Entende-se que vários fatores interferem para que apropriação dos conhecimentos por parte do aluno aconteça. Dentre eles, as políticas públicas estabelecidas que se manifestam nas condições materiais para se desenvolver o ensino, os investimentos na formação dos professores, a visão da sociedade e do aluno sobre a importância do processo de escolarização no atual contexto, o compromisso político do professor, a visão sobre o papel da escola, o conhecimento sobre sua área de atuação, sobre metodologia de ensino que adota em sala de aula, a relação que estabelece com os alunos (PABIS, 2012).

A educação escolar é indispensável para a formação humana na constituição da sociedade atual, o que reforça a necessidade social de que todas as pessoas passem pelos processos formais de escolarização (ZANOTTO; ZEN, 2011). A escola é um ambiente de aprendizagem e de construção do conhecimento, no entanto, deve-se considerar a presença das dificuldades de aprendizagem que encontram-se inseridas no processo ensino-aprendizagem.

O termo dificuldade de aprendizagem está focado no indivíduo que não responde ao desenvolvimento que se poderia supor e esperar do seu potencial intelectual e, por essa circunstância específica cognitiva da aprendizagem, ele tende a apresentar desempenhos abaixo do esperado (FELIPE; BENEVENUTTI, 2013). Paín (1985) considera que as dificuldades de aprendizagem abrangem problemas referentes ao sistema escolar, às características individuais dos educandos e às influências ambientais.

As dificuldades de aprendizagem apresentam-se como fatores determinantes do baixo rendimento escolar de muitos educandos levando-os, muitas vezes, à evasão

e a repetência por não conseguirem aprender significativamente e acompanhar o desenvolvimento da turma na abordagem dos conteúdos curriculares (GOMES, 2011).

As sucessivas reprovações dos jovens estudantes do Ensino Médio (EM) têm significativo peso na decisão de continuar ou não os estudos, pois, geralmente, a repetência é seguida pelo abandono escolar (LEON; MENEZES-FILHO, 2002). Sousa et al. (2011, p. 26) afirmam que “o fenômeno da repetência no Brasil, ocasiona outros problemas, dentre os quais a distorção idade-série e o fracasso escolar”.

Gomes (2011) considera imprescindível identificar as disciplinas que apresentam baixo rendimento, o que na maioria dos casos, encontra-se relacionado diretamente com a dificuldade de aprendizagem, pois é a aprendizagem, que propicia ao educando, a construção dos conhecimentos escolares de modo significativo. Além disso, é necessário levar em consideração, que muitas vezes o principal motivo de dificuldades do aluno, é uma má formação nas séries iniciais, o que pode acarretar sérios problemas no futuro.

A realização de um diagnóstico escolar para avaliação do problema de rendimento e da realidade escolar dever ser realizado de forma precisa e com segurança, a fim de aferir o mais verossímil possível os problemas da educação e, dessa forma, estabelecer ações para sua evitar ou combater o baixo rendimento escolar, visando a melhoria da educação (KISTEMACHER, 2012). Nessa perspectiva, objetivou-se no presente trabalho analisar a taxa de reprovação dos alunos matriculados na 1^a, 2^a e 3^a séries dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí nos anos de 2013 a 2015, a fim de propor ações de intervenções visando a melhoria da aprendizagem dos alunos.

2 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de um estudo de caso, com abordagem quantitativa, utilizando-se para a coleta de dados a análise de documentos. Primeiramente, foi encaminhado ao responsável pela secretaria dos Cursos Técnicos Integrados ao EM do Instituto Federal Goiano - Campus Urutaí, uma autorização para que as alunas vinculadas ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC) e Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica (PIVIC), pudessem coletar, junto a esse departamento, os dados dos estudantes referentes à aprovação, reprovação, desistência e evasão dos alunos matriculados na 1^a, 2^a e 3^a séries dos Cursos Técnicos em Administração, Informática e Agropecuária Integrados ao EM referente aos anos de 2013 a 2015.

Para determinar a taxa de reprovação (TR) dos alunos em cada série e curso, identificamos a quantidade de alunos de cada série e de reprovados em cada turma, de 2013 a 2015. Em seguida, realizamos a somatória dos alunos reprovados por série, separadamente por ano e, a seguir, calculamos a porcentagem dessas reprovações.

Para o estudo, consideramos as disciplinas do núcleo comum de cada um dos

cursos investigados, visto que o ensino profissionalizante de nível médio ofertado pelos IF's, possui uma demanda de disciplinas superior à matriz curricular do Ensino Médio Regular. Posteriormente à identificação da TR os resultados foram analisados com base nos dados nacionais e do estado de Goiás, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (BRASIL, 2013, 2014, 2015) que são divulgados separadamente por etapa e ano escolar. Tais dados foram analisados em planilhas e gráficos para melhor interpretação dos resultados.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos das reprovações das três séries dos cursos estudados e as taxas de reprovação dos alunos do estado de Goiás e do Brasil fornecidas pelo INEP são apresentadas nas Figuras 1, 2 e 3. Realizamos a busca da Taxa de Rendimento no site do INEP/QEdu (BRASIL, 2013, 2014, 2015) utilizando como decritores, rede “pública e privada” e de localização “urbanas e rurais”. Consideramos os dados divulgados pelo INEP referente à etapa escolar do Ensino médio.

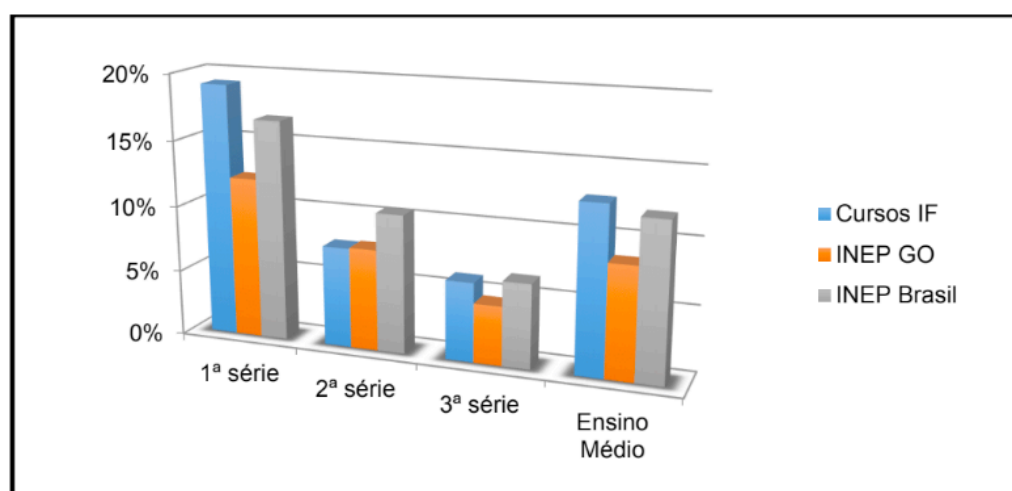


Figura 1. Taxa de reprovação dos estudantes da 1ª, 2ª e 3ª séries dos Cursos Técnicos Integrados ao EM do IF Goiano – Campus Urutaí e dos alunos do mesmo nível escolar de Goiás e do Brasil (INEP, 2013), no ano de 2013.

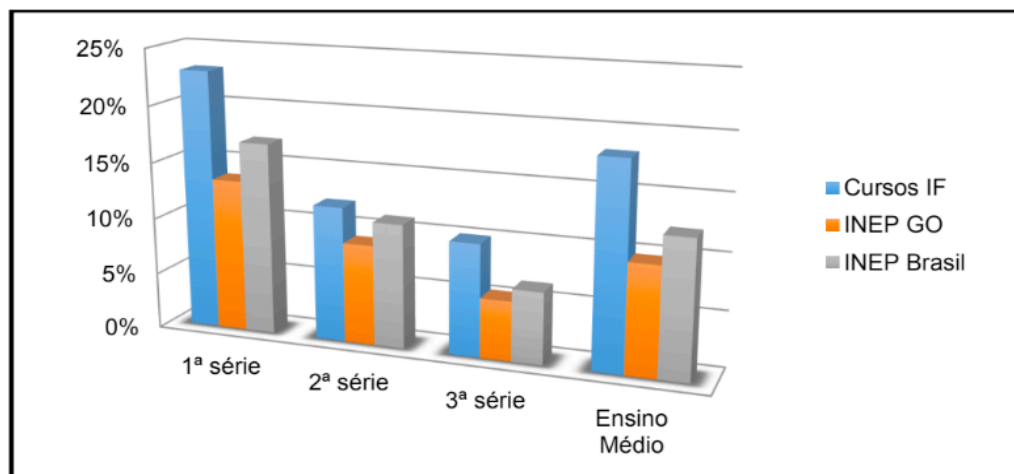


Figura 2. Taxa de reprovação dos estudantes da 1ª, 2ª e 3ª séries dos Cursos Técnicos Integrados ao EM do IF Goiano – Campus Urutaí e dos alunos do mesmo nível escolar de Goiás e do Brasil (INEP, 2014), no ano de 2014.

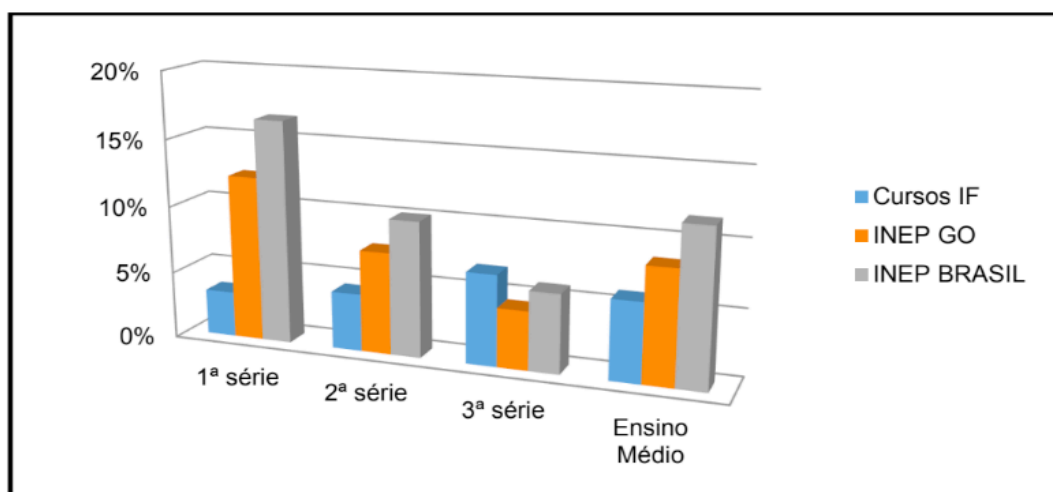


Figura 3. Taxa de reprovação dos estudantes da 1ª, 2ª e 3ª séries dos Cursos Técnicos Integrados ao EM do IF Goiano – Campus Urutaí e dos alunos do mesmo nível escolar de Goiás e do Brasil (INEP, 2015), no ano de 2015.

Discutiremos, primeiramente, os resultados obtidos em cada série do Ensino Médio. Na 1ª série, tem-se que as taxas de reprovação dos alunos dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IF Goiano – Campus Urutaí foram superiores às médias do estado de Goiás e do Brasil, tanto em 2013 quanto em 2014, reduzindo consideravelmente em 2015.

Na 2ª série, a taxa de reprovação dos alunos do IF em 2013 foi praticamente a mesma da média estadual e inferior à média nacional. No entanto, em 2014, a taxa dos alunos do IF ficou acima dos dados fornecidos pelo INEP para os alunos de Goiás e do Brasil, sendo que, em 2015, os resultados das reprovações dos alunos do IF foram bem inferiores à média estadual e nacional.

Os alunos da 3ª série do IF, em 2013, apresentaram taxa de reprovação superior à média das reprovações dos alunos do estado de Goiás e um pouco inferior aos dados relacionados ao Brasil. Já em 2014 e 2015, os índices de reprovação dos alunos do IF

foram superiores à média nacional e do estado de Goiás.

Ao considerarmos os resultados das reprovações de todas as turmas do IF, encontramos um único resultado, o qual analisamos com base nos dados do EM divulgados pelo INEP. Percebemos que os índices de reprovações dos estudantes do IF em 2013 e 2014, encontram-se superiores à média do EM estadual e nacional. Ao observarmos o ano de 2015, tal resultado se diferencia dos demais pois, as reprovações dos estudantes do IF são inferiores à média do estado de Goiás e do Brasil. Em trabalho semelhante na mesma instituição de ensino, Rosa et al. (2014) analisaram as taxas de reprovação dos mesmos cursos técnicos em 2011, 2012 e 2013, estando os índices dos alunos do IF abaixo dos dados fornecidos pelo INEP para o estado de Goiás e Brasil no mesmo período. Assim, os resultados encontrados por essa pesquisa, levando-nos a acreditar que houve melhorias na aprendizagem dos estudantes dessa instituição de ensino, conduzindo a melhores resultados que influenciam diretamente na taxa de reprovação.

O INEP considera que índices acima de 15% indica que é preciso intervir no trabalho pedagógico o mais rápido possível, pois muitos estudantes poderão ficar fora da escola, pois os altos índices de reprovação podem aumentar a distorção idade-série. Ressaltamos que a taxa de reprovação obtida com os dados dos alunos da 1ª série nos anos de 2013 e 2014, além de serem superiores aos dados do estado de Goiás e do Brasil, encontra-se acima de 15%. Tal resultado reflete também na análise feita de todas as turmas em conjunto em 2014, visto que o EM do IF encontra-se com o resultado superior à média do EM estadual e nacional. Podemos considerar que este fato está intrinsecamente relacionado ao resultado da 1ª série de 2014, que apresenta o índice de reprovação em 23%.

Diante dos resultados expostos, faz-se necessário encontrar estratégias para diminuir a quantidade de alunos reprovados, buscando alternativas que possam contribuir com a aprendizagem dos alunos e aumentar o rendimento escolar dos mesmos. Conforme destaca Gomes (2011), não basta apenas que se conheça as principais dificuldades de aprendizagem e nem que se faça um diagnóstico na intenção de conhecer os alunos que sofrem com esse problema, mas deve-se buscar meios de solucionar essa problemática e de facilitar a aprendizagem dos educandos.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados obtidos, quando comparados com os dados nacionais e do estado de Goiás (INEP, 2013, 2014, 2015), concluímos que os alunos desta instituição, no geral, apresentam taxas de reprovação mais altas do que a da nacional e estadual. Assim, é necessário encontrar estratégias que contribuirão para a aprendizagem dos alunos, tendo como consequência, a diminuição dos índices de reprovação.

No entanto, destacamos que os resultados aqui encontrados podem estar

associados à quantidade de disciplinas que alunos de IF's possuem, pois ofertam cursos profissionalizantes que apresentam disciplinas do núcleo comum e as disciplinas técnicas. Desse modo, a quantidade de disciplinas que estudantes do EM dessas instituições cursam é praticamente o dobro de disciplinas de alunos do EM regular, contribuindo em muitos casos, para o baixo rendimento dos estudantes.

É notório a partir do levantamento realizado que medidas de intervenção, no sentido de dinamizar as aulas, nestes cursos fazem-se necessárias. Assim, os resultados encontrados auxiliarão as alunas do programa PIBIC/PIVIC que são licenciandas e estão em formação para prática da profissão docente, na elaboração de propostas para intervir e melhorar a aprendizagem dos alunos, ocasionando também, conhecimento a acerca de sua futura profissão.

Nessa perspectiva, a proposta para que as alunas do Programa PIBIC/PIVIC que atuam nessa instituição, é que encontrem alternativas que possam contribuir com a aprendizagem e aumentar o rendimento escolar dos discentes. Desse modo, possam se empenhar e compreender, que como futuras docentes, precisam se preocupar com a aprendizagem dos alunos, para que esses índices não aumentem cada vez mais. Salientamos que, estudos semelhantes sejam realizados posteriormente com o intuito de analisar os resultados das reprovações e avaliar se as ações propostas estão sendo relevantes ou se precisam ser modificadas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Taxas de Rendimento Escolar**. Brasília: MEC/INEP, 2013.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Taxas de Rendimento Escolar**. Brasília: MEC/INEP, 2014.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Taxas de Rendimento Escolar**. Brasília: MEC/INEP, 2015.

FELIPE, S. M.; BENEVENUTTI, Z. S. Dificuldade de Aprendizagem. **Revista Maiêutica**, v.1, n. 1, p. 61-64, 2013.

GOMES, S. J. Dificuldade de aprendizagem (da): atuação do professor para a melhoria do aprendizado dos alunos. **Revista Artigonal**, p. 1-6, 2011.

KISTEMACHER, D. Avaliação do rendimento escolar na revista brasileira de estudos pedagógicos. In: **IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - ANPED SUL**. Universidade de Caxias do Sul, UCS. Caxias do Sul, RS, 2012.

LEON, F. L. L.; MENEZES-FILHO, N. A. Reprovação, Avanço e Evasão Escolar no Brasil. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, v. 32, n. 3, p. 417-452, 2002.

PABIS, N. A. Diagnóstico da realidade do aluno: desafio para o professor no momento do planejamento e da prática pedagógica. In: **IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - ANPED Sul**. Universidade de Caxias do Sul, UCS. Caxias do Sul, RS, 2012.

PAÍN, S. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. 4 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

ROSA, M. C. V. M.; SOUZA, N. P. P.; LUZ, G. P. S.; BORGES, T. R. SILVA, L. A. S.; CARVALHO, C. V. M. Reprovação: a realidade dos Cursos Técnicos Integrados do Ensino Médio do IF Goiano – Campus Urutaí. In: **II Workshop Luso-brasileiro de Ciências e I Seminário Institucional PIBID do IF Goiano**. Urutaí, GO, p. 181-182, 2014.

SOUSA, A. A.; SOUSA, T. P.; QUEIROZ, M. P.; SILVA, E. S. L. Evasão escolar no ensino médio: velhos ou novos dilemas? **Vértices**, v. 13, n. 1, p. 25-37, 2011.

ZANOTTO, M.; ZEN, R. T. A formação de professores e o rendimento escolar: uma análise crítica. **Revista HISTEDBR**, n. especial, p. 103-115, 2011.

METODOLOGIAS ATIVAS NO PROCESSO AVALIATIVO

Wony Fruhauf Ulsenheimer

Mestre em Ciências da Educação (COLUMBIA),
atualmente professora na PMLEM-BA.

Eriene Macêdo de Moraes

Mestranda em Educação UFT, atualmente
Coordenadora pedagógica na PMLEM-BA.

Taynan Brandão da Silva

Especialista em Africanidade e cultura Afro-
brasileira, atualmente professor no Sesi-BA.

Cristiani Carina Negrão Gallois

Mestranda em Educação UFT, atualmente
Coordenadora pedagógica na PMLEM-BA.

Vânia Lurdes Cenci Tsukuda

Mestre em Educação Física (UCB), atualmente
coordenadora pedagógica na PMLEM-BA.

André Ribeiro da Silva

Mestre e Doutorando em Ciências da Saúde
(UnB), atualmente professor no Nesprom/CEAM/
UnB-DF.

RESUMO: Este trabalho é fruto de uma intervenção interdisciplinar, intitulado Metodologias Ativas no Processo de Avaliação da Aprendizagem, que foi realizado no primeiro semestre do ano de 2018, na Escola Municipal José Cardoso de Lima, na cidade de Luís Eduardo Magalhães- BA. O desenvolvimento do projeto partiu da finalidade principal de avaliar os estudantes através de metodologias ativas, tais como: jogos, recursos tecnológicos,

aplicativos, a sala de aula invertida (seminários) e oficinas temáticas. Durante a execução das atividades do projeto, foi possível observar o empenho dos estudantes na organização e coleta de materiais que relacionem as propostas, por se tratar de um processo menos enfadonho e cansativo que os processos avaliativos costumeiros, proporcionando uma construção de conhecimento de forma inovadora.

PALAVRAS-CHAVE: metodologias – avaliação – aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Um dos pontos mais discutidos em Educação é a avaliação, e, nos últimos anos se tem buscado novas ferramentas avaliativas que consigam romper com modelos tradicionais, tais como a prova escrita. Entretanto, ainda há certa resistência entre alguns professores, os próprios alunos e a família quanto a tipologias não convencionais de avaliação de aprendizagem, havendo uma idolatria em relação a avaliações sistemáticas e quantitativas. Para MORETTO (2007), o problema de métodos avaliativos mais fechados em si próprios é que eles partem de uma análise pontual muitas vezes sem relação com as competências socioemocionais que o aluno evidencia ou não ter.

Jogos e programação fazem parte do

cotidiano de alunos da chamada geração Z (de pessoas nascidas entre o final da década de 1990 até 2010) ou os também conhecidos como nativos digitais. Esses indivíduos se familiarizam facilmente com as redes de informação e a internet e conseguem fazer as interconexões de saberes de maneira mais rápida.

Romanowski e Wachowicz, afirmam que:

“A aprendizagem depende da relação estabelecida entre o problema a ser resolvido e as possíveis respostas em que a cognição, a afetividade, as experiências e a cultura são colocadas em ação pelos alunos. Planificar, agir, avaliar, realizar os ajustes para obter o resultado desejado e encontrar estratégias que possibilitem aprender são ações que constituem num desafio e num compromisso do professor e dos alunos.” (2006, p. 127)

Já Peixoto ressalta que:

“As práticas pedagógicas realizadas nos espaços escolares precisam ser revistas para atender os anseios das legislações vigentes e do novo modelo de sociedade. Essas práticas pedagógicas precisam alcançar os estudantes para torná-los sujeitos da construção do conhecimento, além de torná-los cidadãos críticos e preocupados com a transformação social” PEIXOTO (2016).

Assim, alunos dotados de possibilidades e de conhecimento prático com a internet, redes sociais e jogos *online*, em contrapartida esses mesmos apresentam poucas habilidades no uso destas ferramentas para a construção do conhecimento escolar. Desse modo é importante aliar essas vivências na construção coletiva de saberes fazendo com que as práticas educativas se tornem menos engessadas, mais atrativas. Diante disso, o objetivo do projeto que norteou essa pesquisa, pautou-se em promover o trabalho interdisciplinar para avaliar o processo de aprendizagem dos alunos, através de metodologias ativas.

Em consonância com a competência 5 (cinco) da BNCC (Base Nacional Comum Curricular): Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica, significativa e ética, o projeto permitiu o desenvolvimento de habilidades necessárias para a construção de novos saberes, também servindo de termômetro para a avaliação da prática pedagógica do professor. Para Morán (2015), “nas metodologias ativas de aprendizagem, o aprendizado se dá a partir de problemas e situações reais; os mesmos que os alunos vivenciarão depois na vida profissional, de forma antecipada, durante o curso”.

Na conjuntura social em que vivemos atualmente, é possível observar que modelos tradicionais de ensino estão ficando cada vez mais obsoletos de modo que a educação se vê diante de um impasse graças as mudanças ocorridas de maneira acelerada. Não se tem mais a escola como o único espaço de conhecimento na era digital, uma vez que hoje, com a internet, se pode aprender em qualquer lugar. Isso faz com que seja urgente a alteração dos caminhos pedagógicos, a reavaliação de metodologias utilizadas e se mude as estruturas curriculares e os espaços educativos.

Para PEIXOTO (2016), a pedagogia tradicional na educação brasileira se deu através da chegada dos jesuítas, no início do século XV e ainda hoje é presença predominante na prática pedagógica docente. Esse modelo tradicional traz a escola como ambiente de preparação moral e intelectual dos estudantes, deixando de lado os problemas e questões sociais. Os conteúdos trabalhados em sala de aula são repassados como verdades absolutas e inquestionáveis, as experiências dos estudantes não são levadas em consideração. A exposição dos conteúdos é feita pelo professor de maneira expositiva e o professor utiliza com frequência exercícios de memorização e de repetição, ou seja, a aprendizagem é receptiva e mecânica.

Porém a ideia de tornar o aluno, centro do processo educativo é antiga e remonta à educação construtivista proposta pelo psicólogo suíço Jean Piaget na década de 1920. Tal método consiste, de maneira generalista, no entendimento de que o aprendizado precisa ocorrer tendo o professor como mediador do processo e os alunos como indivíduos capazes de articular o seu conhecimento de maneira autônoma e não como o modelo tradicionalista que centra no docente o papel de detentor dos saberes.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi a pesquisa de campo, através de observações dos resultados apresentados na intervenção. O projeto foi organizado em duas fases. Na primeira, foi observado o baixo rendimento dos alunos em algumas disciplinas, por isso, nos momentos de coordenações coletivas, foram planejadas ações que contemplassem os conteúdos em estudo, em consonância com a metodologia que permitisse ao aluno apresentar habilidades e competências que as avaliações escritas não permitem. Na segunda fase, os alunos efetivaram as propostas dos professores direcionadas ao início da unidade letiva. Foram utilizados em matemática o programa power point para construção de jogos com o programa geogebra¹; em Língua Inglesa foi utilizada a plataforma de aprendizagem Kahoot²; em história e geografia os alunos apresentaram pesquisas através de seminários. Oficinas de produção de vídeos, imagens e experiências em Ciências, Arte e Ensino Religioso, intencionando distanciar o aluno da condição de sujeito passivo.

Alguns teóricos como Paulo Freire (2009) e Carl Rogers (1973), discutiram, há muito tempo, sobre necessidade de se romper com uma educação tradicional e envolver o aluno no processo de aprendizagem, abrangendo aspectos socioemocionais como a motivação e o diálogo no percurso educativo. Sendo assim, o uso de metodologias ativas na educação vem ao encontro dos anseios dessa escola que precisa se adaptar às mudanças intensas em nossa sociedade e a esse aluno que não consegue apenas aprender dentro de um modelo engessado de ensino.

1 O **GeoGebra** é um software de matemática dinâmica que reúne recursos de geometria, álgebra e cálculo.

2 Plataforma de criação de questionários, pesquisas e quizzes.

Para que isso realmente ocorra, é preciso uma mudança progressiva e/ou radical na forma como se ensina. A utilização de desafios simples e complexos, a criação de jogos escolares dentro de plataformas digitais na internet, a filmagens de vídeo-aulas pelos alunos para o *Youtuber* são alguns dos componentes que ajudam a dar passos para um processo educativo mais colaborativo e centrado no aluno. O ensino híbrido também tem surgido como metodologia ativa que exige disciplina fora do espaço escolar para o aluno, tornando qualquer ambiente uma sala de aula. Segundo CHRISTENSEN & STAKER (2013):

O ensino híbrido é um programa de educação formal no qual um aluno aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino online, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, lugar, modo e/ou ritmo do estudo, e pelo menos em parte em uma localidade física supervisionada, fora de sua residência.

Isso ajuda a romper, pouco a pouco com o modelo padrão de escola, que acaba por avaliar igualmente a todos, exigindo resultados previsíveis, mas que não entende o aluno como ser dotado de possibilidades e habilidades, ignorando por vezes que o conhecimento se dá de maneira pessoal de acordo com as suas vivências particulares.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Esse desvincular com modelos tradicionais de ensino exige do aluno e, por conseguinte, do professor, gera certa proatividade, uma vez que os assuntos não vêm finalizados ou encerrados em apostilas ou livros, e a colaboração entre os pares para um entendimento melhor do que se aprende e personalização do modo de aprender e ensinar.

Nesse sentido, as metodologias ativas trazem ao docente o papel de mediador do conhecimento existente e o conhecimento a ser produzido. Diante disso, surge a necessidade de um paradigma inovador que parta do pressuposto de que a prática pedagógica possibilite a construção do conhecimento. E, nesse sentido, a tecnologia pode ser uma parceira, uma vez que aliada à atuação, à autonomia do estudante, pode favorecer práticas pedagógicas mais dinâmicas, exigindo inclusive maior participação daquele que aprende no processo de aprendizagem, PEIXOTO (2016).

A partir dessa visão, e as práticas pedagógicas realizadas em sala de aula, surgiu a necessidade de perpetuar na escola, percebendo a penúria de diversificação já existente no contexto escolar, implementou-se o projeto de Metodologias Ativas no Processo Avaliativo, ressaltando a participação do docente como mediador dos conhecimentos, e assim tornando os discentes sujeitos ativos desse processo, sendo capazes de analisar, questionar e entender os fatos do dia-a-dia com mais propriedade. Com isso o professor passa a desenvolver uma prática pedagógica em que o aluno

continue aprendendo, mas de forma crítica e autônoma.



Oficina de experiências – Disciplina de Ciências



Utilização da Plataforma kahoot

O que foi mais desafiador dentro da proposta do projeto foi romper com a ideia de que avaliação é sinônimo de prova. Quando os alunos perceberam que a avaliação vai além de quantificar o que foi aprendido, e há outras especificidades tais como criatividade, trabalho em grupo, oralidade e bom discurso, entenderam que muitas das ferramentas do conhecimento abarcadas na escola aparecem de maneira desconexa no mundo do trabalho, nas vivências pessoais e que cabem a eles ordená-las.

A ação educativa que desenvolvemos e a metodologia que utilizamos pode ajudar nossos alunos a irem se libertando de valores e crenças que os prendiam, impossibilitando-os de desenvolverem-se enquanto seres humanos. Vale ressaltar, que a ação educativa e os meios didáticos que utilizamos podem ter uma natureza que mantenha nossos alunos em situação de dependência, em que os mesmos são manipulados e continuam se sujeitando a normas e regras injustas, WALL, PRADO e CARRARO (2008).

Outra situação é que muitos se negaram a realizar as atividades, pois acharam

mais fácil realizar uma atividade comum do livro didático relacionada com o tema do que fazer algo que julgavam, num primeiro momento, complexo demais. WALL, PRADO e CARRARO (2008), ainda dizem que os processos de mudanças sempre trazem dificuldades, por isso foi importante observar como o grupo de professores está atento para lidar com os conflitos que surgiram. A utilização dos jogos e recursos tecnológicos na aula, principalmente quando o mesmo é implementado pelo próprio aluno, demanda novos métodos no processo de ensino para aquisição da aprendizagem dos educandos, não mais limitando-se ao livro didático e exercícios padronizados, e esse foi o grande choque para os estudantes. Em contrapartida o mesmo autor ainda cita que os alunos demonstram iniciativa e compromisso com o próprio processo de aprendizagem, desenvolvem uma visão crítica e percebem a importância do trabalho coletivo, cientes da missão de agentes de mudanças. Para os envolvidos no projeto, era algo desafiador, pois não dominavam completamente a ferramenta, tendo assim que construir o aprendizado colaborativo professor X alunos.

É importante a ressalva no que tange ao trabalho com jogos, pois é uma ferramenta propulsora para o ensino, promovendo atratividade por meio do lúdico e a interação dos alunos, instigando à liderança, à autonomia, ao poder de decisão, a estratégia e ao raciocínio lógico, tendo todos esses aspectos convergindo para o perfil do aluno ativo no próprio processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção de realizar uma atividade e um método de avaliação que dialogue com as vivências dos alunos se constitui de grande valia. Buscou-se neste projeto interdisciplinar apresentar as possibilidades de inovação no processo de avaliação em meio ao mundo tecnológico. O resultado do projeto serviu como parâmetro para análise do processo avaliativo que atualmente rege o ensino, evidenciando a relevância da diversidade metodológica no processo de aprendizagem.

Diante disso, cabe ao professor criar estratégias que vão além da transmissão de informações, contribuindo para a formação cidadã. Segundo SANTALÓ (1996): A missão dos educadores é preparar as novas gerações para o mundo em que terão que viver. Isto quer dizer: proporcionar-lhes o ensino necessário para que adquiram as destrezas e habilidades. Assim, nesse processo dialógico entre professor e alunos pode acontecer a troca de experiências compartilhada. A partir dessa Inter-relação, os alunos modificam e enriquecem seus conhecimentos, adquirem aprendizagem significativa e uma consciência crítica.

Dessa forma, entende-se que a escola precisa ser um espaço colaborativo em que as habilidades sejam construídas de maneira coletiva, buscando ao máximo que o aluno se comprometa com as atividades a ele propostas, ainda que elas se pareçam com diversão. É preciso, assim, romper com a ideia de que não há diversão nos espaços de conhecimento e que aprender, estudar é divertido.

Em relação aos postos negativos, foi possível observar que alguns professores não contribuíram para a implementação do projeto, permanecendo presos a práticas tradicionais de ensino.

Portanto, o processo de avaliação deve contemplar todas as singularidades dos discentes, uma vez que a construção de aprendizagem acontece de forma diferente em cada indivíduo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio) – Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/11Historia.pdf>. > Acesso em: 10 jul 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. **Base Nacional Curricular Comum: BNCC-APRESENTAÇÃO**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 07 de Jul. 2018.

CHRISTENSEN, C.; HORN, M. & STAKER, H. **Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva?. Uma introdução à teoria dos híbridos**. Disponível em: <https://s3.amazonaws.com/porvir/wp-content/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf> Acesso em: 09 set. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 36. ed, São Paulo: Paz e Terra, 2009.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. Editora 34: São Paulo, 1999.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem – Componente do ato pedagógico**. CORTEZ Editora: São Paulo, 2011.

MASETTO, Marcos. **Didática: A aula como centro**. São Paulo: Editora FTD S. A, 1997.

MORAES, Eriene Macêdo & CENCI, Marli. **Aprendizagem por metodologia ativa**. IV Semana Científica – UNEB. Barreiras-BA , 2018.

MORÁN, J. **Mudando a educação com as metodologias ativas**. [Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. V II, 2015.

PEIXOTO, A. G. **O Uso De Metodologias Ativas Como Ferramenta De Potencialização Da Aprendizagem De Diagramas De Caso De Uso**, V. 12, Nº2. *Periódico Científico Outras Palavras*, 2016. 35.

WALL, M. L.; PRADO, M. L. D.; CARRARO, T. E. **A experiência de realizar um Estágio Docência aplicando as Metodologias Ativas**. *Acta Paul Enferm*, 2008.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova: Um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas**. Rio de Janeiro: Editora, Lamparina: 7ª ed., 2007

PEIXOTO, A. G. **O Uso De Metodologias Ativas Como Ferramenta De Potencialização Da Aprendizagem De Diagramas De Caso De Uso**, V. 12, Nº2. *Periódico Científico Outras Palavras*, p. 35. (2016).

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulamentação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PETRÓ, Gustavo. **Produtoras se inspiram em guerras para criar jogos de tiro**. 2010. Disponível em: < <http://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2010/07/produtoras-se-inspiram-em-guerras-para-criar-jogos-de-tiro.html>> Acesso em: 05 jun 2018

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, Escola Municipal José Cardoso de Lima, Luiz Eduardo Magalhães, 2018.

ROGERS, Carl. **Liberdade para Aprender**. Belo Horizonte: Ed. Interlivros, 1973.

ROMANOWSKI, J. P; WACHOWICZ, L. A. **Avaliação formativa no ensino superior: que resistências manifestam os professores e os alunos?** ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos,

ALVES, Leonir Pessate. (Orgs). *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para estratégias de trabalho em aula*. Joinville: Univale, 6a ed. 2006. Cap 5, p.121-139.

WALL, M. L., PRADO, M. L., & CARRARO, T. E. **A experiência de realizar um Estágio Docência aplicando as Metodologias Ativas**. *Acta Paul Enferm.* (2008).

“SOBEJAS PROVAS DE UM PROCEDIMENTO IRREPREHENSIVEL” AGOSTINHO LOPES DE SOUZA – A TRAJETÓRIA DE UM PROFESSOR PRETO NA CIDADE DE CUIABÁ NO FINAL DO SÉCULO XIX

Paulo Sérgio Dutra

Universidade Federal de Rondônia – UNIR

Integrante da Rede de Pesquisa, Ensino e Extensão da Educação nas Regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil e na América Latina – RECONAL-Edu.

Ji-Paraná – RO, paulodutra@unir.br

RESUMO: O trabalho apresenta a trajetória de um professor que no recenseamento de 1890 foi classificado como pertencente a “raça preta” na cidade de Cuiabá/MT. O objetivo do estudo é construir o processo formativo e profissional de Agostinho Lopes de Souza, no que corresponde evidenciar os nuances de sua passagem pela escola pública mato-grossense enquanto aluno; suas passagens como professor de escola privada, e por fim outros encaminhamentos de sua trajetória. Como recursos metodológicos, utilizou-se: fontes primárias na qualidade de jornais de época, o recenseamento de 1890 e a pesquisa bibliográfica. Nesse sentido, destaca-se que pesquisa revelou a presença de pretos e pardos, conforme as categorias utilizadas para definição de “raça” presentes no recenseamento de 1890; tanto nas escolas públicas, quanto escolas privadas. Evidenciou neste estudo a presença do professor Agostinho Lopes de Souza como sujeito, integrando e provocando aqueles e aquelas

que ombreavam consigo no entorno da escola particular chefiada por este, o que corresponde aos conflitos provocados pela sociedade na qual, pais, mães, tutores, professores estavam inseridos. Evidenciou-se ainda, a sua atuação em outros espaços da sociedade cuiabana naquela ocasião. Finalizando, assinala-se que este trabalho insere-se como contributo para romper o silêncio existente dentro da história da educação brasileira que comprometeu-se por muito tempo em manter a invisibilidade de profissionais não brancos no decurso histórico da instrução pública brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: Instrução Pública. Professores Negros. Mato Grosso.

ABSTRACT: The work presents the trajectory of a teacher who in the census of 1890 was classified as belonging to “black race” in the city of Cuiabá/MT. The objective of the study is to build the formative and professional process of Agostinho Lopes de Souza, in which it is necessary to show the nuances of his passage through the Mato Grosso public school as a student; his passages as a private school teacher, and lastly, other referrals of his trajectory. As methodological resources, it was used: primary sources in the quality of periodicals, the census of 1890 and bibliographical research. In this sense, it is highlighted that research revealed the presence of blacks and browns, according to

the categories used to define “race” present in the 1890 census; both in public schools and private schools. In this study the presence of Professor Agostinho Lopes de Souza as a subject was shown, integrating and provoking those who interacted with him in the surroundings of the private school headed by him, which corresponds to the conflicts caused by the society in which parents, mothers, tutors, teachers were inserted. His performance in other spaces of the cuiabana society at that time was also evidenced. Finally, it is noted that this work is part of as a contribution to break the silences in the history of Brazilian education that undertook long to maintain the invisibility of non-white professionals in the historical course of Brazilian public education.

KEYWORDS: Public Instruction. Black teachers. Mato Grosso.

INTRODUÇÃO

O presente estudo é parte de uma pesquisa em andamento sobre o negro na historiografia da educação de Mato Grosso, que se encontra em curso no doutoramento em educação realizado através do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Nesse sentido, o estudo trata de localizar o negro na instrução pública na Província de Mato Grosso no final do século XIX, tendo como recorte o ano de 1880 a 1890, tempo que conforme o Recenseamento de 1890 e diversos periódico de época testemunham aspectos concernentes a trajetória de um professor que no recenseamento de 1890 foi classificado como pertencente a “raça preta” na cidade de Cuiabá/MT. O objetivo do estudo é construir o processo formativo e profissional de Agostinho Lopes de Souza, no que corresponde evidenciar os nuances de sua passagem pela escola pública mato-grossense enquanto aluno; suas passagens como professor de escola privada, e por fim outros encaminhamentos sobre a trajetória de Agostinho Lopes de Souza, um professor preto na cidade de Cuiabá a instruir possivelmente uma classe heterogênea tanto na questão racial, quanto na questão de gênero.

METODOLOGIA

Sobre a metodologia para a construção deste estudo, recorreu-se à fontes diversas, tais como: bibliográfica, periódicos de época, ofícios, regulamentos e relatórios de Instrução Pública. Nesse sentido, três jornais de época foram importantes por destacarem dados referentes à pesquisa, os quais são: *O Liberal*, *Gazeta Oficial do Estado de Matto Grosso*, *A Situação e A Província de Matto Grosso*. Estes periódicos versavam sobre acontecimentos/assuntos políticos e sociais reservados a Província¹ de Mato Grosso na segunda metade do século XIX, todavia; muitos desses assuntos eram também ligados a diversos acontecimentos e determinações advindas da Corte.

¹ É importante destacar que o Recenseamento de 1890, traz dados que referem-se a denominação dos Estados brasileiros, no entanto, destaca-se que os jornais aos quais se teve acesso tratam do período de 1875 a 1899, daí a possibilidade do leitor encontrar “ora o termo Província, ora o termo Estado”

Utilizamos também o cruzamento de dados com a finalidade de conhecer melhor os sujeitos indicados tanto nos jornais de época quanto nos relatórios de presidentes de Província. Nesse sentido, o Recenseamento de 1890 trata-se de um documento de 395 páginas que respondem por uma radiografia das freguesias da Sé de São Gonçalo de Pedro II que compunham a parte urbana do termo de Cuiabá no decorrer do século XIX.

Como recursos metodológicos, utilizou-se: fontes primárias na qualidade de jornais de época, o recenseamento de 1890 e a pesquisa bibliográfica. Nesse sentido, para sustentar desta pesquisa, trabalhou-se com aportes teóricos como: Assis (1988), Volpato (1993) e Silva (1995) que tratam da trajetória do negro na sociedade mato-grossense, da descoberta ao final do século XIX; absorveu-se também diversas questões abordadas em estudos que trataram do negro na história da educação em Mato Grosso, como: a infância em Miranda (2010), adolescentes negros em Souza (2010) e Marques (2012) e mulheres negras em Gomes (2009) e Dutra (2010); e por fim, trabalhou-se com autores que dedicaram a construir narrativas sobre o negro na história da educação de outros estados brasileiros na qualidade do exposto por: (Silva 2000), Fonseca (2007) e Cruz (2009).

PROBLEMÁTICA ANUNCIADA

Observando o cenário nos últimos instantes do império e conseqüentemente da escravidão na cidade de Cuiabá/MT, resolveu-se levantar os seguintes questionamentos. Quem seria Agostinho Lopes de Souza? Onde teria estudado? Como ascendeu a profissão docente? A cor teria sido um obstáculo a construção de uma carreira docente?

A PROVÍNCIA – POPULAÇÃO EMINENTEMENTE NEGRA

Em primeiro lugar é sabido que conforme o Recenseamento de 1872², o município e a cidade de Cuiabá possuíam uma população composta por uma maioria negra no decorrer do século XIX, a este respeito Silva (1995) construiu argumentos capazes de afirmar que este olhar repercutia também sobre a população total da Província de Mato Grosso entre o final do século XVIII e decorrer do século XIX. Conforme pesquisas a população negra estava inserida em diversos espaços sociais na Província de Mato Grosso, desde a burocracia administrativa a outros espaços privados que constituíam a parte urbana da cidade de Cuiabá. A este respeito encontrou-se evidências de um conjunto de professores atuando na instrução pública, na Thesouraria, na segurança, Guarda Nacional, parte religiosa e na política.

A população negra estava inserida no âmbito das profissões exercidas conforme o Recenseamento de 1890 na faixa etária dos 21 a 39, os brancos eram maioria

² Conforme os dados presentes no Recenseamento de 1890, naquela ocasião a população da capital mato-grossense era composta por volta de 71% de negros (a soma de pretos e pardos).

nas profissões como negociante trinta e um (31) ao todo, ao passo que negros era representados por um (1) trabalhos. Na profissão de agencia os negros perfaziam um total de quarenta e seis (46), contra vinte nove (29) dos brancos. Nesse sentido, observou-se que a população constituída por brancos estava em maior quantidade em ocupações correspondentes aos cargos considerados de maior prestígio - profissionais liberais, (tais como: empregados públicos, exercito, professores, e outros) enquanto que os negros estavam me desvantagem ocupando os cargos e profissões manuais e/ ou mecânicas (pedreiros, alfaiate, ourives, carpinteiro, fogueteiro) conforme assinalou Peraro (1997). Destaca-se que mesmo foi observado em relação as mulheres, nesse sentido, elas estavam em menor quantidade inseridas no trabalho fora do lar, conforme os dados das cento e oitenta e uma (181) mulheres consideradas de “raça parda” residentes na Freguesia da Sé apenas sessenta e uma (61)³ ocupavam uma profissão, as consideradas de “raça branca” vinte duas (22)⁴ das 88, as consideradas de “raça preta” oito (8)⁵ das trinta e oito (30). O caso emblemático encontrado foi o da parda Maria Augusta Costa Garcia que conforme *A Província de Matto-Grosso*, (27-02-1881, anno III, n.º 113, p. 1), oferecia comida aos presos pobres, bem como iluminação para a cadeia publica da cidade de Cuiabá, assinala-se que esta ainda havia concorrido ao edital para oferecer iluminação publica para a mesma cidade naquela ocasião. Possivelmente a experiência com o trabalho de oferecer iluminação a cadeia publica havia habilitado-a, ou impulsionado-a a perceber que poderia alçar a oportunidade de concorrer ao edital para oferecer iluminação⁶ para a Capital.

Apesar deste cenário durante a pesquisa nos periódicos mato-grossenses sobre o cotidiano na cidade de Cuiabá, pretos e pardos estavam inseridos no transito do comercio de pequeno (salão de cabelos, taverneiros e vendedores de água-ardente a miúdo) e grande porte (casas de negócios).

AGOSTINHO LOPES DE SOUZA UM PROFESSOR PRETO NA CUIABÁ DOS ANOS DE 1880.

Agostinho Lopes de Sousa constitui-se um personagem que rompe com os padrões raciais no que corresponde a presença de professores e professoras atuando na instrução pública nos oitocentos.

Neste sentido, este professor contrapõe os argumentos de muitos pesquisadores na área da historiografia da educação que como afirmou Fonseca (2007) foram responsáveis por um padrão de tratamento em relação aos negros na historiografia educacional brasileira, o qual, tem como principal característica, a promoção da invisibilidade dos membros deste grupo racial. E conforme o autor, isto se manifestou

3 Das 61, 40 estavam na ocupação denominada agência, 14 como costureiras, 01 pensionista, 01 teceloa, 01 criada, 01 professora e 03 ajustes.

4 Das 22, 10 estavam na ocupação denominada agência, 04 costureira, 03 pensionistas, 01 criada, 01 lavadeira, 02 professoras, 01 taverneira.

5 Das 05 estavam na ocupação denominada agência, 01 criada, 01 ajuste e 01 cozinheira.

6 Conforme *O Matto-Grosso*, (05-01-1890, ano XII, nº 573, p. 01).

nos trabalhos de história da educação através de uma afirmação explícita ou velada de que, no Brasil, *os negros não freqüentaram escolas*. Fonseca (2007) assinalou também que em geral, esta afirmação é dirigida para uma caracterização dos períodos em que vigorou a escravidão e tem como pressuposto básico a ideia de que neste sistema a relação entre negros e as escolas só poderia ser pensada em termos legais para que os escravos freqüentassem escolas, estas instituições foram interpretadas sem levar em conta a possibilidade de sua relação com a população negra. (p. 08).

A provocação acima assinalada pro Fonseca demonstra como a idéia a respeito do negro e instrução pública no Brasil tem sido tratada. A esse respeito, no cerne das pesquisas encetadas nas últimas décadas sobre essa temática, esse trabalho ajuda a contribuir no conjunto de conhecimentos que apontam na inclusão de pretos e pardos através de estudos sistemáticos colocando nos espaços de discussões sobre a história da educação no Brasil outros olhares que desconstruem o pensamento de que a escola foi um espaço ocupado peremptoriamente e somente por brancos. Salienta-se também que o estudo evidencia o universo correspondente ao contingente de livres, desmascarando a idéia de que só era possível existir para o negro naquela ocasião na qualidade de escravizado. Assinala-se também, que este estudo joga luz sobre o universo populacional que deixava os viajantes e/ou cientistas impactados com o expressivo número de pretos e pardos presentes em diversos espaços sociais nos oitocentos.

A este respeito destaca-se que o argumento é que: no final do século XIX, em pleno regime escravocrata um homem caracterizado como de raça preta, transitou por diversos espaços sociais, a luz da aprovação de outras pessoas (pertencentes a grupos étnicos diferentes do seu) que em outras províncias brasileiras teriam obstado sua inserção, ascensão e permanência nos espaços sociais na ocasião em questão como apontou Pinto (2006). Nesse sentido, a partir das informações coletadas no recenseamento de 1890, encontramos Agostinho Lopes de Souza, residindo no 1º Quarteirão a Rua do Coronel Alencastro, na residência de número 5 na cidade de Cuiabá/MT. Entre os possíveis questionamentos feitos pelo inquiridor, na ocasião da realização do censo, provavelmente estavam questões que versavam sobre o nome, a idade, profissão, raça, o estado civil, a religião, a nacionalidade, instrução e se possuíam defeitos físicos. Nesse sentido, e possivelmente ele respondeu:

Meu nome é Agostinho Lopes de Souza, tenho 30 anos de idade, sou professor primário, minha raça é preta, sou solteiro, Católico, brasileiro, iniciei meus estudos na escola elementar e me formei na Escola Normal. Atualmente resido ao lado da tesouraria da fazenda no 1º Quarteirão, na Rua do Coronel Alencastro, nº5 Freguesia da Sé (RECENSEAMENTO DE 1890, p. 01).

FORMAÇÃO ACADÊMICA

A respeito das passagens que pudessem testemunhar sobre a formação

acadêmica de Agostinho Lopes de Souza, os periódicos *A Situação*⁷, *A Província de Matto Grosso*⁸, publicaram em suas colunas notícias concernentes a instrução pública mato-grossense que registram parte de seu percurso escolar.

Nesse sentido, numa terça-feira, 29 de junho de 1875, na edição de número 478, o periódico *A Situação*, naquela ocasião, informava na seção “Gazetilha” que o Professor Egydio Angelo Bueno Mamoré apresentava os exames de classe das “escolas” (3^a e 4^a) nas seções de escrita, e, de leitura. Destaca-se que naquela época, nos exames relativos à 4^a Escola, na Seccção de Leitura Agostinho Lopes de Souza havia sido promovido da 2^a para 3^a classe, como também na secção de escrita, da 3^a para 4^a classe.

Assinala-se que na notícia estavam presentes informações sobre outras secções, tais como: de “Arthimetica”, de “Doutrina” e de “Grammatica”. A esse respeito, presume-se que, ou Agostinho Lopes de Souza não as freqüentava ou na havia sido promovido em nenhuma dessas seções.

No entanto, no jornal *A Província de Matto-Grosso*, na edição veiculada num domingo, 18 de abril de 1880⁹, o nome de Agostinho Lopes de Souza, constava na lista de alunos matriculados no Curso Normal, que funcionava anexo ao Liceu Cuiabano. Conforme o periódico, informava-se uma relação contendo o nome diversos alunos que estavam matriculados no Liceu Cuiabano para aquele ano. A esse respeito, assinala-se que na seriação apresentada constatou-se que havia quarenta e oito (48) alunos matriculados no Curso Normal, sendo outros treze (13) alunos matriculados nas Aulas de Preparatório, e ainda nove (9) alunos matriculados como Ouvintes de Diversas Aulas. Ao todo eram 70 alunos matriculados nas três modalidades de ensino no Liceu Cuiabano. Sobre essa notícia, destaca-se que Agostinho Lopes de Souza era um dos 48 alunos que estava freqüentando o 1^o ano do Curso Normal naquela ocasião.

Como o Curso Normal poderia ser cursado em três anos, é provável que Agostinho Lopes de Souza tivesse iniciado sua carreira docente no ano de 1884. Todavia, a constatação só veio mesmo através de Paião (2006a, p. 88) que trouxe a localização da escola do referido professor, o ano em que havia iniciado seus trabalhos e as “matérias” que lecionava.

A esse respeito o periódico *A Província de Mato Grosso* trouxe nas edições de (12-08-1888, ano X, n.º 502, p. 04) e (19-08-1888, ano X, n.º 503) um texto em que o Professor Agostinho Lopes de Souza suplicava aquelas e/o a todas as pessoas conheciam, como aos seus mestres que atuavam e/o havia atuado no Liceu Cuiabano, aos seus professores primários, aos pais de família, cujos filhos e filhas havia ensinado e ainda ensinava, que se dignassem a “declarar francamente qual o seu procedimento moral como aluno daquele e de outros estabelecimentos primários. Fazia este pedido

7 *A Situação* (29-07-1875, ano VIII, n.º 478, p. 03-04).

8 *A Província de Matto-Grosso*, (18-04-1880, ano II, n.º 68, p. 02-03).

9 São cinco anos depois, que caminhos ele percorreu nesse intervalo para chegar ao Curso normal? O que teria estudado? Como sobrevivia se os estudos eram realizados no período diurno? Tinha família? Um tutor talvez?

com a finalidade de se defender das “acusações aleivasas que, com intento malévolo de manchar-lhe a reputação, como estão-se-lhe fazendo gratuitamente” (p. 04).

Antes de trazermos a luz o desfecho da situação, a análise das informações contidas em *A Província de Matto-Grosso*, possibilitou a construção de argumentos que possivelmente podem referendar o universo escolar vivenciado pelo professor Agostinho Lopes de Souza no que corresponde a uma caracterização de sua escola particular. A esse respeito, levando-se em consideração o número de pessoas que solidarizaram com o referido professor pode-se construir as seguintes hipóteses:

1. Os meninos e meninas com idade entre 05 a 17 anos foram estudantes na escola de Primeiras Letras de Agostinho Lopes de Souza¹⁰, possibilitando levantar a hipótese de que naquela escola oferecia-se instrução em regime de coeducação.
2. Os que tinham entre 12 e 17 poderiam ser e/ou ter sido alunos de Agostinho, visto que este professor conforme assinalou Paião (2006b), oferecia o ensino nas matérias de “[...] primeiras letras, **português, e aritmética [...]**”. Desse modo, de acordo com a autora [...] **as mensalidades cobradas de pelo ensino de primeiras letras era de 3\$000; de português 3\$000; de aritmética 3\$000, e de português, e aritmética conjuntamente 5\$000**” [grifo meus] (p.88).
3. Os meninos com idade entre 5 a 12 anos provavelmente estudavam na escola de primeiras letras naquele momento, conforme os “attestados” veiculados nas edições 502 e 503 do jornal *A Província de Mato Grosso*.
4. A escola regida por Agostinho Lopes de Souza poderia ser considerada heterogênea do ponto de vista racial, a partir dos dados levantados no Recenseamento de 1890, de que 12 crianças pertenciam à raça parda, e 24 a raça branca.¹¹

Voltando a situação expressa em *A Província de Matto-Grosso*, que havia levado o referido professor a recorrer ao periódico, assinala-se que este prontamente recebeu o apoio de 27 pessoas¹². Desse modo, salienta-se que o número de pessoas que haviam sido solicitadas a Agostinho Lopes de Souza revela que este mantinha ainda estreitos contatos com seus ex-professores e que entre estes, muitos que fizeram parte da construção da sua vida acadêmica, ainda atuavam na ocasião em que o fato havia se dado. Nesse sentido, essa constatação pode ser confirmada a partir da análise em relação ao espaço de oito (8) dias em que se passou entre a publicação de uma edição e outra do jornal responsável pela veiculação dos anúncios. Salienta-se que dentro desse espaço foi necessário estabelecer contatos, tecer diálogos entorno

10 (foram arrolados 36, sendo 14 meninas que representavam 38,8% da presença em sala, contra 22 meninos que perfaziam 61,1% dos presentes nas aulas do referido professor).

11 Nesse sentido 33,3% dos alunos eram de raça parda e 66,6% de raça branca. Um professor preto ensinando a uma classe heterogênea do ponto de vista da composição da população cuiabana.

12 Sendo: doze (12) pais, seis (6) mães, seis (6) ex-professores, uma (1) tutora, um (1) amigo, um (1) irmão/responsável.

do fato ocorrido, reunir-se para construir os textos e em seguida entregá-los para a publicação.

A respeito dessa situação, observou-se que as demonstrações de apoio vieram de diversas partes, podendo o professor contar com o respaldo dos pais, mães, ex-professores e amigos. De acordo com os atestados o Professor Agostinho Lopes de Souza, na visão dos:

[...] **professores** [...] teve um: “comportamento exemplar, merecedor do meu bom conceito”, havia sido um “aluno com bom conceito”, “teve sempre a melhor conduta possível”, “teve sempre uma conduta irrepreensível”, e “foi irrepreensível o comportamento do Sr. Agostinho Lopes de Souza”. **Para os pais** o professor “mostrou sempre procedimento louvável”, “teve sempre exemplar comportamento e como mestre de meus filhos tem exuberentemente (sic) comprovado”, “muito bom procedimento”, “tendo sempre um exemplar procedimento”, “considero de conduta exemplar”, “nunca queixou-se dele”, “fez-se credor de minha estima e consideração pelo muito bem que se conduziu nessa tarefa”, “o considero pelo seu bom comportamento como mestre [...] tem exuberantemente provado este predicado”, “nunca ouvi a menor queixa contra seu mestre”, “tem-se feito credor de minha estima”, “tem-se feito credor de toda minha estima”, e “nunca teve queixa alguma contra o proceder do mestre”. **Para as mães** o professor Agostinho “teve sempre exemplar comportamento e como mestre de meus filhos tem exuberentemente (sic) comprovado”, “exemplar procedimento e boa conduta”, “tem mantido um comportamento exemplar”, “nunca queixaram-me nada contra o proceder do seu mestre”, e “tem procedimento exemplar”. **Para amigos** [grifos meus] Agostinho “sempre me mereceu toda consideração, pelo seu exemplar comportamento¹³”. Para irmãos: “nunca queixou-se dele”. Para madrinha¹⁴: “nunca teve queixa alguma contra a boa conduta de seu mestre”. (DUTRA, 2017, p. 274-)

A respeito das considerações apresentadas acima, e tecidas por este conjunto diverso de pessoas, compreende-se que o professor Agostinho Lopes de Souza, a partir do que possuidor de créditos juntos a estes, no sentido de ter um procedimento “irrepreensível” no que corresponde as atividades docentes para com a instrução de seus filhos dos mesmos. Nesse sentido, sentido apoiado o professor assim finalizou a situação:

Oxalá que todos os meus discípulos, tendo em vista o quadro do meu documento, fiquem d’ora em diante, compreendendo que é bom proceder bem, tanto em público como em particular, fugindo dos maus companheiros, como lhes tenho recomendado, isto é, em todos os dias da vida. Cuyabá, 1º de agosto de 1888. (A PROVINCIA DE MATTO-GROSSO, 1888, p. 04)

13 Testemunho dado por Joaquim Ferreira da Silva, possivelmente amigo do referido professor. Infere-se tal assertiva por localizar Joaquim Ferreira da Silva residindo na Freguesia da Sé, na Rua do Barão de [...] numa casa morando com doze (12) pessoas, das quais cinco (5) sabiam ler, com 25 anos, pardo, solteiro, católico, sabia ler e não freqüentava a escola, tinha como profissão “agencia” (idade aproximada do Professor Agostinho que tinha na ocasião 30 anos)

14 Dona Maria Theresa Paes de Barros residia na Rua Coronel Poupino nº 798, esposa de José Paes de Barros tinha duas filhas uma de 8 (oito) outra de 4 (quatro) anos, residiam em sua casa Maria Theodora 55 (cinquenta e cinco) e Simplicia Theodora 34 (trinta e quatro) anos, ambas criadas. O dito afilhado de Dona Maria Theresa, Benfica Marques de Sampaio também residia nesta casa e contava 12 (doze) anos e conforme assinala a dita senhora este era aluno do Professor Agostinho Lopes de Souza.

VIDA POLÍTICA

Sobre os recortes que pronunciavam-se sobre as experiências de Agostinho Lopes de Souza na política em Mato Grosso, muito embora Ainda em o jornal *Gazeta Oficial de* (24-05-1890, ano I, n.º08) foi apresentado uma ata referente ao primeiro dia de trabalho da Comissão distrital da Freguesia da Sé, reunião onde qualificavam os eleitores. Assinalavam que haviam iniciado a qualificação dos eleitores pelo primeiro quarteirão, devendo ser incluído na comissão “todos aqueles que, tendo vinte e um anos de idade e ali fossem domiciliados há mais de seis meses e soubessem ler e escrever bastando que fossem conhecidos da comissão, embora não se apresentassem para solicitar seu alistamento” (p. 03). Nesse sentido, entre os cidadãos qualificados encontrava-se Agostinho Lopes de Souza.

Ainda nos espaços de fazer política o referido professor conforme *O Matto-Grosso*, (05-08-1890, ano XII, n.º 600, p.1) integrava a fileira daqueles que aderiram a criação do Partido Republicano em julho de 1890. Naquela ocasião, assinala-se que os considerados negros perfaziam um total de 46,2% dos integrantes do partido recém criado.

A esse respeito, para concluir a trajetória de Agostinho Lopes de Souza, Paião (2006a, p. 187) registrou entre os professores que exerceram a profissão docente no século XIX em Mato Grosso, a autora evidenciou que o referido professor atuava como professor interino na escola do sexo masculino da Vila de Livramento no ano de 1890, destaca-se que o ato de nomear e exonerar era uma prática ao sabor das ondas partidárias, a esse respeito, já no período republicano, o “Estado” Mato Grosso em 1890 era governado pelo militar Antonio Maria Coelho. Não se sabe ao certo se houve interrupção do trabalho docente por parte de Agostinho Lopes de Souza, mas como informou o jornal *Gazeta Oficial de Mato Grosso* (24-08-1899, ano X, n.º 1476, p. 03) que o Inspetor Escolar da Vila de Livramento comunicava que:

[...] para os fins convenientes que em data de hontem foi por acto desta directoria nomeado professor da escola do sexo masculino d'essa Villa o cidadão Agostinho Lopes de Souza, em substituição a Manoel João Curvo, que s. ex. o Sr. Presidente do estado fora exonerado do mesmo cargo. (GAZETA DE MATTO GROSSO, 24.08.1899)

Até aqui é o que se sabe sobre o percurso construído por Agostinho Lopes de Souza. Conforme informações retiradas da Memória de Firmo Rodrigues e apresentadas por Paião (2006b, p. 88) o professor Agostinho Lopes de Souza dedicou-se ao magistério por não poder dar vazão ao desejo de continuar a estudar. Antes de ser professor, foi aluno do curso de línguas e Ciências Preparatórias do Liceu Cuiabano, tendo sido colega de Firmo Rodrigues (1871-1944), que, em suas memórias, reservou-lhes algumas passagens: “Era preto, paupérrimo e de uma educação invejável. Sabia costurar e bordar. Muito benquisto entre os alunos. Dedicou-se ao magistério primário como professor público e de escolas rurais. Morreu na maior pobreza, Rodrigues

(1960, apud PAIÃO, 2006b, p.88).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente texto surgiu do conjunto de dados encontrado nas fases empreendidas na tese de doutoramento em educação que teve como objetivo revelar a presença de pretos e pardos escolarizados, conforme as categorias raciais utilizadas para no recenseamento de 1890. Nesse sentido, considera-se que o trabalho trouxe a luz um número considerável de professores atuando tanto nas escolas públicas, quanto escolas privadas na cidade de Cuiabá nos Oitocentos. A esse respeito, ressalta-se, que tais presenças correspondem ao período que antecede a abolição da escravatura.

Desse modo, evidenciou a presença do professor Agostinho Lopes de Souza como sujeito, caracterizado como de “raça preta” integrando e provocando aqueles e aquelas que ombreavam consigo no entorno de uma escola particular chefiada por este. Nesse sentido, essas provocações possivelmente correspondem, a conflitos provocados pela sociedade na qual, pais, mães, tutores, professores estavam inseridos. Evidenciou-se ainda, a sua atuação em outros espaços da sociedade cuiabana naquela ocasião como em cerimônias comemorativas e na criação do partido Republicano. Em específico para a região Centro Oeste, a figura de Agostinho Lopes de Souza rompe com os padrões e provam que pretos e pardos estiveram ocupando diversos espaços sociais, na qualidade do que expõe Siqueira (2000) os espaços das “elites mato-grossenses”. Por fim, assinala-se que este trabalho insere-se como contributo para romper o silêncio existente dentro da história da educação brasileira que comprometeu-se por muito tempo em manter a invisibilidade de profissionais não brancos no decurso histórico da instrução pública brasileira.

REFERENCIAS

a) Bibliográficas:

ASSIS, Edvaldo de. **Contribuição para o estudo do negro em Mato Grosso**. Cuiabá: UFMT/PROED, 1888.

CRUZ, Mariléia dos Santos. **A educação dos negros na sociedade escravista do Maranhão provincial**. Outros Tempos, Maranhão, v. 6 n.8, p. 110-129, dez. 2009.

DUTRA, Paulo Sérgio. **Ao Correr da Penna: Pretos, pardos escolarizados na cidade de Cuiabá/MT nos Oitocentos**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense Niterói, Rio de Janeiro, 2017.

FONSECA, Marcus Vinicius. **Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

GOMES, Nailza da Costa Barbosa. **Uma professora negra em Cuiabá na Primeira República: limites e possibilidades**, 2009. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) IE – Instituto de Educação da UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2009.

MARQUES, Zilma Maria Silva. **Presença de alunos negros no ensino profissionalizante na**

Primeira República em Cuiabá, 2012. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) IE – Instituto de Educação da UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2012.

MIRANDA, Mary Diana da Silva. **Crianças negras na Instrução Pública em Cuiabá/MT (1870-1890)**, 2010. 81f. Dissertação (Mestrado em Educação) IE – Instituto de Educação da UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2010.

PAIÃO, Ilza Dias. A casa-escola no cenário urbano de Cuiabá (1870-1890): limites, tensões e ambigüidades. In SÁ; SIQUEIRA & REIS. **Instantes de Memórias na História da Educação**. (Orgs.) Brasília: Inep; Cuiabá-MT: EdUFMT, 2006a.

_____. **Professoras de Pena, papel e tinta: trabalho feminino entre representações e práticas de gênero em Mato Grosso (1870-1892)**. 2006. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituto de Educação – Universidade Federal de Mato Grosso – Cuiabá, 2006b.

RODRIGUES, F. J. **Figuras e coisas da nossa terra**. São Paulo: Gráfica Mercúrio, 1960.

SILVA, Jovam Vilela da. **Mistura das Cores** (Política de Povoamento e População na Capitania de Mato Grosso – Século XVIII). Cuiabá: Edufmt, 1995.

SILVA, Adriana Maria Paulo da. **Aprender com perfeição e sem coação: Uma escola para meninos pretos e pardos na corte**. Brasília: Editora Plano, 2000.

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. *Luzes e Sombras: Modernidade e Educação em Mato Grosso (1870-1889)*. Cuiabá: INEP/COMPED/EdUFMT, 2000.

SOUZA, Carla Patrícia Marques de. **Os jovens negros e a educação em Cuiabá (1889-1910)**, 2010. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) IE – Instituto de Educação da UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2010.

VOLPATO, Luiza Rios Ricci. **Cativos do Sertão: Vida cotidiana e escravidão em Cuiabá em 1850-1888**. São Paulo: Editora Marco Zero; Cuiabá, MT: Editora da Universidade Federal de Mato Grosso, 1993.

b) Documentais:

A PROVINCIA DE MATTO-GROSSO, Cuiabá, ano II, n. 68, 18.04.1880. (Biblioteca Nacional). “A Província de Matto-Grosso”.

_____. Cuiabá, ano X, n.º484, p. 02, 08-04-1888. (Biblioteca Nacional). “A Província de Matto-Grosso”.

_____. Cuiabá, ano X, n. 502, 12.08.1888. (Biblioteca Nacional). “A Província de Matto-Grosso”.

_____. Cuiabá, ano X, n. 503, 19.08.1888. (Biblioteca Nacional). “A Província de Matto-Grosso”.

A Situação. Cuiabá, ano VIII, n.º 478, p. 03-04, 29-07-1875. (Biblioteca Nacional) “A Situação”

MATO GROSSO. Relatório: 1880. Presidente da Província, Barão de Maracaju, apresentado á abertura Assembleia Legislativa Provincial. Cuiabá, 03.05.1880. Disponível em: <http://www.crl.edu/pt-br/brazil>. Acesso em 24 de Nov. 2016.

MATO GROSSO. Recenseamento de 1890: Freguesia da Sé - 1º Distrito – Cuiabá Mato-Grosso. In: PERARO, Maria Adenir. (Coord.). **Levantamento de fontes censitárias: o recenseamento de 1890 em Mato Grosso**. Cuiabá: PIBIC/CNPq/UFMT, ago. 2002/jul. 2003. 1 CD-ROM.

A IDENTIDADE FEMININA DA JOVEM NEGRA NAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: AS VEREDAS TRAÇADAS POR AYA

Maria Letícia Costa Vieira

Universidade Estadual da Paraíba, Campus I;
Campina Grande- PB.

Patrícia Cristina de Aragão

Universidade Estadual da Paraíba, Campus I;
Campina Grande- PB.

RESUMO: A proposta desse artigo é discutir sobre a jovem negra no contexto da sociedade africana, nossa reflexão é perceber como a mulher negra se coloca frente a família e a sociedade com relação aos seus sonhos, seus desejos e projetos de vida. Buscamos discutir como a mulher negra é representada na linguagem das histórias em quadrinhos. Nosso objetivo é problematizar o lugar da jovem nas HQ's e como estas se posicionam frente as normatizações de sua sociedade. Trabalhamos na perspectiva dos autores Ratts (2015) sobre mulher negra, Cunha (2011) sobre HQ's e sobre identidade com D'adesky (2001). Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental em que usamos como fonte para análise as histórias em quadrinhos, denominada de "Aya de yopougon" dos autores Marguerite Abouet e Clément Oubrerie. Consideramos de primas importância debater sobre as questões de gênero e etnia nas histórias em quadrinhos, oportunizando o debate sobre o espaço feminino nas mesmas e

suas representações.

PALAVRAS- CHAVE: Mulher negra. Juventude. Identidade. História em quadrinhos.

ABSTRACT: The purpose of this article is to discuss the young black woman in the context of African society, our reflection is to understand how the black woman confronts the family and society with regard to their dreams, their desires and life projects. We seek to discuss how the black woman is represented in the language of comics. Our objective is to problematize the place of the young in the comics and how they stand before the norms of their society. We work from the perspective of the authors Ratts (2015) on black women, Cunha (2011) on HQ's and on identity with D'adesky (2001). It is a bibliographical and documentary research in which we use as a source for analysis the comics, called "Aya de yopougon" by the authors Marguerite Abouet and Clément Oubrerie. We consider it important to discuss gender and ethnicity issues in comic books, giving the debate about the feminine space in them and their representations.

KEYWORDS: Black woman. Youth. Identity. Comic.

1 | INTRODUÇÃO

Ao longo da história encontramos diversas representações construídas a respeito do papel da mulher e seu lugar enquanto membro da sociedade. Nas linguagens educacionais, sejam elas filmes, músicas, livros paradidáticos ou histórias em quadrinhos esse lugar também tem seus silenciamentos e peculiaridades. Buscamos, desta forma discutir sobre a jovem negra no contexto da sociedade africana, no sentido de compreender, como neste espaço social a mesma vivencia suas experiências juvenis.

A proposta é perceber como a mulher negra se coloca frente a família e a sociedade com relação aos seus sonhos, seus desejos e projetos de vida, a partir de seu lugar de juventude.

Para tanto, trabalhamos com a história em quadrinho intitulada “*Aya de Yopougon*”, cuja tradução para a Língua Portuguesa foi realizada por Julia da Rosa Simões e integra o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) desde 2012. Trata-se uma história em quadrinhos editada primeiramente em francês até o volume 6, mas já traduzida em português até o número 3, da autora marfinense Marguerite About. Esta autora nasceu em Abidjan, em 1971, na Costa do Marfim.

A trajetória desta autora aponta que a mesma aos doze anos, foi enviada por seus pais, junto com o irmão mais velho, para “fazer longos estudos” em Paris, onde se hospedaram na casa de uma tia-avó. Posterior aos estudos ela se dedicou a escrita e ao romance, atualmente é assistente jurídica em um escritório de advocacia. Com voz e humor inéditos, fala de uma África muito viva, longe dos clichês da guerra e da fome.

Clément Oubrierie, desenhista de Aya se destaca pelos seus traços vivos e cores fortes, ele nasceu em Paris em 1966, iniciou seus estudos de arte na Escola Superior de Artes Gráficas Penninghen, que interrompeu para ir aos Estados Unidos, posteriormente voltou para França e passou a ilustrar diversas obras juvenis. Aya é seu primeiro livro em quadrinhos, e seu talento singular dá vida, com espírito e autenticidade, bem como aos relatos elaborados por Marguerite About.

Este trabalho discute sobre a questão étnico-racial, na perspectiva da negritude no contexto das histórias em quadrinhos, em especial a presença da mulher negra nas mesmas. O objetivo geral deste artigo é problematizar o lugar da jovem negra nas HQ's e como está se posiciona frente as normatizações de sua sociedade. Como objetivos específicos, apresentamos as seguintes propostas: Discutir sobre a mulher negra e juventude, articulando o debate gênero e geração, mostrando como a mulher negra é representada na linguagem das histórias em quadrinhos e a importância na discussão da questão racial na escola. Por último realizamos a análise da obra e sua discussão no campo da educação. A respeito da funcionalidade das HQ's na história Cunha (2011) enfatiza que:

[...] são muito comuns nas HQs, sejam elas de cunho fantástico ou não, a inclusão de várias referências às conjunturas políticas e sociais de seu tempo, dando às HQs um olhar do mundo à sua época, em Conan, por exemplo, aparece o conceito de “raça”, a ideia de eugenia, para diferenciar os vários povos, conceito muito comum e difundido ao momento de criação desse personagem que é o início do século XX. Por muito tempo as histórias em quadrinhos foram ignoradas pelos historiadores como ferramenta de análise da sociedade, contudo, isto está mudando devido às crescentes pesquisas históricas que estão sendo desenvolvidas e que aqui darei um breve relato destes trabalhos a fim de comprovar as potencialidades das HQs como documento histórico. (CUNHA, 2011, p.6/7).

Trata-se de uma pesquisa de cunho bibliográfico em que utilizamos como fontes de pesquisa a história em quadrinho já mencionada. Por meio dela, problematizamos as formas como devemos abordar a temática étnico-racial na escola e na sala de aula, levando em consideração que a escola é o principal lugar em que construímos a identidade e onde passamos maior parte de nossa juventude. Além de enfatizar a importância de trabalhar com as histórias em quadrinhos afro-brasileiras na sala de aula e no cotidiano em geral buscamos evidenciar a presença da mulher/jovem negra nas tramas dos quadrinhos e seus espaços.

Este texto, portanto, trata de um diálogo sobre a construção da identidade feminina da jovem negra nas histórias em quadrinhos através do livro “*Aya de Yopougon*”, fazendo um contraponto com diversas temáticas, tais como: problemas familiares, sonhos, romances e projetos de vida. O livro consegue fazer uma mistura de humor e sensibilidade tratando da juventude e seus dilemas.

A história em quadrinhos aqui adotada, nos faz mergulhar num mundo de ficção junto ao real, moldando assim discursos da realidade para o cotidiano do jovem. O lugar social da autora de *Aya de Yopougon* que é marfinense ajuda a mudar as visões estereotipadas a respeito de África no mundo.

Bem como, desconstruir representações que costumam mostrar o continente africano, através da fome, aids e guerras. Em *Aya*, as situações cotidianas apresentadas primam por apresentar aspectos do cotidiano juvenil, tais como: festas, namoros e as dúvidas que a protagonistas e suas amigas têm em relação ao futuro. Ela busca demonstrar, relatos de experiências autobiográficas que se mesclam à ficção, como se passa a vida de três jovens garotas na Costa do Marfim da década de 1970.

Para a realização desse trabalho utilizamos como fonte a história em quadrinhos já mencionada, de forma mais específica essa voltada para abordagem do contexto da sociedade africana, proporcionando assim um maior conhecimento sobre a presença da mulher nessa sociedade e nas histórias em quadrinhos. Este artigo está organizado em dois tópicos, sendo eles: *Mulher Negra: Juventude e Histórias em Quadrinhos*; e *Aya de Yopougon* e suas subjetividades: lugar social da Jovem negra. A escolha por este quadrinho, se deve ao fato de ao fazermos uma análise comparativa entre a situação da mulher negra jovem na sociedade brasileira e o que motiva as discussões levantadas na história analisada, nos levou a perceber que a luta

pelo empoderamento feminino tanto na sociedade brasileira, quando na africana ainda continua se desenvolvendo.

2 | MULHER NEGRA: JUVENTUDE E HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

Quando buscamos trabalhar com a perspectiva da mulher negra nas histórias em quadrinhos, buscamos, sobretudo evidenciar o que durante muito tempo foi silenciado, ou seja, a presença da mulher negra africana e sua visibilidade social a partir das suas condições sociais, já que a vida das jovens negras era pouco ressaltada nos quadrinhos e a partir dele se apresentam constantemente limitadas, a algumas situações sociais. Observa-se que na prática, os discursos as representam de outra maneira, mostrando que a opressão social ocorre tanto em espaço público como privado, como no caso da sociedade brasileira, onde ainda se verifica o preconceito com relação as mulheres negras. A este respeito observamos que:

Apesar do discurso oficial que defende uma identidade brasileira superracial ignorando o status marginal da vasta população negra, os negros brasileiros especialmente as mulheres negras continuam a sofrer discriminação no local de trabalho, nas escolas, no sistema de saúde pública e na política mesmo quando comparados com o resto da população pobre brasileira aqueles que se identificam como pretos e pardos (442% da população brasileira de acordo com a PNAD de 1990) estão numa situação pior perdem mais filhos por doença e mal nutrição morrem mais cedo e ganham significativamente menos do que os brasileiros brancos que possuem o mesmo nível de escolaridade experiência profissional e condições de moradia (REICHMANN, 1995, p. 496/497).

Nessa perspectiva, ressaltamos que durante muito tempo a identidade negra não foi posta em evidencia e dada a sua devida importância, no entanto, mesmo em face ao processo de branqueamento que tentou vigorar na sociedade brasileira, na tentativa de alimentar o mito da democracia racial, o povo negro lutou e foi resistente a sua história, cultura e identidade. Estes aspectos são relevantes para compreender a luta das populações negra no Brasil, entendemos:

É óbvio que os brancos beneficiaram-se com o mito. [...]. A negação do preconceito, a crença no “processo de branqueamento”, a identificação do mulato como uma categoria especial, as aceitação de indivíduos negros entre as camadas da elite branca tornaram mais difícil para os negros desenvolver um senso de identidade como grupo. [...]. Embora socialmente móveis, os negros tinham, entretanto, que pagar um preço por sua mobilidade: tinham que adotar a percepção que os brancos possuíam do problema racial e dos próprios negros. Tinha que fingir que eram brancos. Eram negros “especiais”, “negros de alma branca” – expressão comum empregada pelos brasileiros da classe superior branca sempre que se referiam aos seus amigos negros. (COSTA, 1999, p. 375).

Esse pensamento racista que contrapõe a superioridade do branco à inferioridade do negro exclui grande parte da sociedade, fazendo com que a sociedade brasileira

seja classificada conforme retrata Viotti (1999), “*fundamentalmente o preconceito de ser preconceituosa*”, dessa forma ao trabalharmos com a juventude e as histórias em quadrinhos buscando rever os espaços das mulheres negras, devemos ter em mente todo o processo pelo qual os negros passaram e passam, ainda hoje na sociedade brasileira.

Tomamos estas reflexões da sociedade brasileira, para tentarmos compreender através do quadrinho de Aya, como a condição da jovem negra, se atravessou, como configura nas ilustrações e na história, pela mesma perspectiva que muitas jovens negras vivenciam no Brasil.

O jovem em sua representação é um sujeito social, muitas vezes desconsiderado, deste modo, torna-se necessário chamar atenção a sua importância e os aspectos geracionais que dão conformações à este segmento. Tendo em vista este aspecto, como pensar o lugar de fala da mulher negra em sua condição juvenil? No Brasil, onde as relações se embasaram a partir de uma sociedade patriarcal e preconceituosa, a mulher em si foi símbolo de sexualidade e/ou fragilidade.

Percebemos na sociedade, marcas de atitudes racista, pois o pensamento preconceituoso permanece e predomina em nosso cotidiano, o branco não é apenas visto como superior, Ratss (2015) enfatiza que no que se refere as mulheres negras que:

A idéia de um “mesmo mutável” que Paul Gilroy utiliza para a “música negra”, pode ser repostada para a trajetória de mulheres negras na sociedade brasileira de uma forma negativa: a mulher negra – quer tenha sido ou seja denominada de *preta*, *parda* ou *mulata* – e a despeito de toda mistura e de todo encantamento que tenha ou tem suscitado, está situada nos extratos mais baixos da sociedade. (RATSS, 2015, p.3).

A permanência do racismo até a atualidade nos permite enxergar o quanto a luta do povo negro na sociedade brasileira, ainda é presente, sendo necessário portanto que na escola fossem elaboradas estratégias pedagógicas para educação anti-racista, pois estas deveriam ser criadas no sentido de propiciar o reconhecimento cultural, social, étnico e identitário do negro e da negra.

A utilização de histórias em quadrinhos é uma tentativa de revigorar a percepção da negritude, contribuindo inclusive para a formação da identidade negra, sobre esta ressaltamos que:

[...] para se constituir como realidade, pressupõe uma interação. A idéia que um indivíduo faz de si mesmo, de seu “eu”, é intermediada pelo reconhecimento obtido dos outros, em decorrência de sua ação. Nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante toda a vida, por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros. Tanto a identidade pessoal quanto a identidade socialmente derivada são formadas em diálogo aberto e dependem, de maneira vital, das relações dialógicas estabelecidas com os outros. Esse é um movimento pelo qual passa todo e qualquer processo identitário e, por isso, diz respeito, também, à construção da identidade negra. (D'ADESKY,

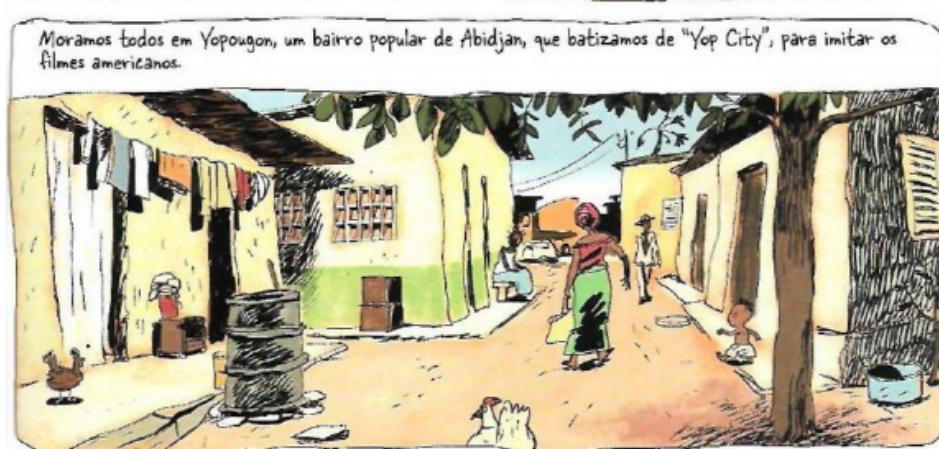
Dessa forma, as histórias em quadrinhos entram no contexto do ensino de história e educacional em geral como aporte para abertura de novos olhares sobre os trajetos e espaços que as mulheres negras pertencem, na tentativa de descolonização de pensamento e de currículo, desmistificando a concepção da cor como divisor de águas com relação aos distanciamentos físicos e simbólicos das camadas sociais.

A inclusão da temática da juventude negra no contexto curricular, propicia novos olhares sobre a população negra brasileira e africana, apontando outras maneiras de educar para as relações étnico-raciais, em que a temática da juventude seja ressaltada, sobretudo, quando discutida e problematizada a partir da escola.

Ao discutirmos sobre o mundo de Aya, propiciamos não apenas o reconhecimento da jovem negra, mas também, o conhecimento da África, a partir do lugar de pertencimento desta jovem, mostrando que a despeito dos preconceitos elaborados, este continente, aventa um potencial que não se limita apenas as questões de suas riquezas naturais, mas ao seu povos e suas histórias.

3 | AYA DE YOPOUGON E SUAS SUBJETIVIDADES: LUGAR SOCIAL DA JOVEM NEGRA

Na trama Aya, mostra a vida de uma jovem africana, seus objetivos profissionais, suas relações familiares e de amizade. Ela pertence a região da Costa do Marfim, com 19 anos, o que chama atenção na personagem é seu peculiar desejo de querer estudar e se tornar médica, muito diferente das perspectivas de sua região e principalmente de suas amigas, que estão sempre à procura de um bom partido, através do casamento.



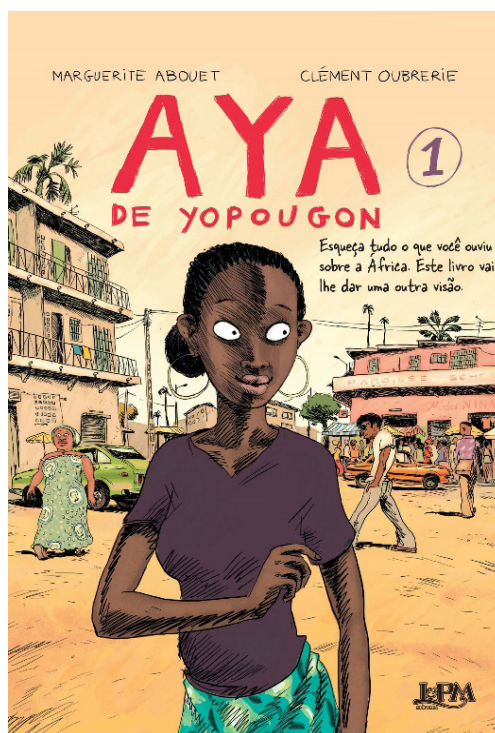
(Figura 1: Cidade de Yopougon- "Yop City")
(Retirada da obra trabalhada, página 3, Aya de Yopougon)

A beleza de Aya está na sua espontaneidade, na forma como ela busca uma

trajetória diferente da que lhe é destinada pela família, principalmente o pai na sociedade em que vive, mas mesmo mediante tais posicionamentos ela segue firme em seus propósitos.

A narrativa em questão, apresenta outros modos de ser africano e viver na África, são pontuadas, a partir do momento que trata de assuntos distintos dos que sempre são retratados e espalhados pelas mídias brasileiras a respeito deste continente, e nos sabores que saltam das páginas, como o aroma da sopa de amendoim, cuja receita, aliás, pode ser lida no ‘bônus marfinense’ ao final do livro, assim como dicas de como fazer penteados que valorizem as mulheres negras e roupas coloridas e com estampas bem vivas, de preferência. Uma outra leitura e interpretação da África, um retrato social sensível, através de uma história de sonhos e amizade. A história em quadrinho trabalha com o lugar social de Aya e as suas aventuras com seus amigos, principalmente com Bintou e Adjoua, suas duas grandes amigas.

Na figura 2 trazemos a capa do livro de histórias em quadrinhos que estamos estudando e analisando no presente artigo, ao observar a ilustração feita por Clément Oubrière, conseguimos enxergar a força de Aya e as características de sua Vila, mostrando o contexto que situa a trama.



(Figura 2: Capa Aya de Yopougon)

(Retirada da obra trabalhada, capa, Aya de Yopougon)

A partir da narrativa do quadrinho podemos identificar uma outra visão das pessoas que vivem na África. Em Yop City, é assim que na história, a cidade onde Aya mora é identificada, cujo bairro onde habita, se chama Yopougon. Nesta localidade, são apresentadas as experiências de vida de três amigas e em torno destas jovens, podemos compreender na narrativa dos quadrinhos a vida de uma jovem africana,

aliás, de jovens africanas, que vivem os mesmos dilemas de tantas outras jovens de sua geração, entrecortando gostos, desejos e perspectivas cujas falas são voltadas para: garotos, festas e dúvidas sobre o futuro.

Entre as três garotas, apenas a protagonista Aya está preocupada com os estudos, sonha em ser médica, as outras duas querem festas e garotos, diferente de Aya, sonham apenas em conseguir um homem rico que as sustente, com uma vida de luxo e tranquilidade.



(Figura 3: Amigas festeiras)

(Retirada da obra trabalhada, página 2, Aya de Yopongon)

A narrativa da história, no decorrer do quadrinho, se desenvolve, mostrando as desventuras das garotas para sair à noite escondidas dos pais, e terem amizades com os rapazes na praça do mercado, também chamada de “*hotel das mil estrelas*” e ao mesmo tempo conseguindo mostrar ao leitor paisagens da África, a partir da localidade onde as três jovens moram.

A noite, os jovens de Yopougon se encontravam discretamente na praça do mercado, também chamada "hotel das mil estrelas".



(Figura 4: "hotel das mil estrelas")

(Retirada da obra trabalhada, página 27, Aya de Yopougon)

Nas páginas da HQ acompanhamos o cotidiano das jovens garotas, a trama é muito envolvente pois apresenta uma abordagem e linguagem que propiciam o debate no contexto escolarizado, sobre diferentes visões do cotidiano de uma jovem africana. A HQ apresenta nas três primeiras páginas uma narrativa muito bem humorada, como por exemplo, colocando em cena nomes característicos da África e apelidos marcantes sobre cada personagem, e permitindo que o leitor adentre no espaço vivencial da jovem Aya, da sua família e das suas características de forma singular.



(Figura 5: Apresentação da família)

(Retirada da obra, trabalhada, página 2, Aya de Yopougon)

A jovem Aya, nas páginas da HQ é representada na trama, como uma garota dedicada aos estudos e ao trabalho, e mantém o bom relacionamento com seus pais, ela fala deles com carinho e demonstra tradição, mesmo que em alguns momentos se contraponha a maneira como o pai, particularmente, pensa sobre seus sonhos e desejos de jovem.

Compreendemos ainda que o seu maior desejo é se encaminhar pelo campo da saúde, buscando uma profissão que vise curar as pessoas, logo o sonho pela medicina ressalta bem este propósito, porém para isso precisa convencer seu pai a deixar continuar seus estudos, seu pai assim como o resto da sociedade em que ela se situa, desejava que ela se casasse com um homem rico que a sustentasse, e não que ela se tornasse médica e fosse trabalhar, o que nos aponta os entraves e empecilhos da mulher diante das imposições familiares, muitas vezes calcada numa aporte patriarcal, onde a perspectiva da mulher estava no casamento, não levando em consideração os modos próprios da jovem buscar sua autonomia profissional e suas escolhas pessoais.



(Figura 6: Casar com um homem rico)

(Retirada da obra, trabalhada, página 22, Aya de Yopongon.)

Na figura 5 apresenta o diálogo entre Aya e o pai, em que ela afirma ao mesmo as suas motivações profissionais, entretanto, percebemos que ele encontra dificuldades frente os posicionamentos do pai, que qualificação, profissão são espaços do masculino e não do feminino, o que nos mostre os enfrentamentos dela para conseguir seus propósitos, conforme podemos ver abaixo.



(Figura 7: Quero ser médica)

(Retirada da obra, trabalhada, página 22, Aya de Yopongong.)

A crônica faz referência aos anos 70 do século XX, e conta um pouco do que a própria autora Marguerite Aboutet vivenciou, isso sendo apontado a partir da biografia da autora e as características vistas na própria Aya, essa sendo estudiosa, sonhando alto e querendo mais que apenas casar e ter filhos, mas sobretudo, construir sua profissionalidade e instituir um lugar de fala nas suas escolhas e práticas de vida. Tudo isso sendo contado de uma maneira sensível e cheia de humor, retratado com incrível vivacidade pelos desenhos de Clément Oubrierie. A história de Aya ganhou o prêmio de melhor álbum de estreia no Festival Internacional de Angoulême no ano de 2006.

No decorrer da história as amigas de Aya passam por diversas situações, como conflitos e brigas em festas, ficando alcoolizadas e até gravidez na adolescência. A partir delas conseguimos enxergar as questões relacionadas as relações de gênero, poder e o lugar do feminino, minimizado e nada plural, sempre de forma singular explicado e decodificado pela autora, tendo como única opção o casamento e a construção familiar, como perspectiva de futuro.

Os trajetos femininos a partir da análise de Aya, nos permite compreender a mistura da ficção com a realidade social vivida por muitas jovens que sonham e

desejam suas autonomias e profissões, mas, no entanto, convivem com diferentes formas de opressão.



(Figura 8: Gravidez na adolescência)

(Retirada da obra, trabalhada, página 57, Aya de Yopongong.)

O lugar social da jovem na HQ molda os elementos da vida real em ficção, nos mostrando o quanto permanece difícil ser mulher e negra na sociedade, nessa perspectiva ao trabalharmos, em ambientes educativos como a escola, com essas histórias em quadrinhos abrimos as possibilidades de desenvolver discussões e debates sobre novos olhares acerca dos espaços femininos, suas lutas em conseguir conquistar seus direitos sociais e os enfrentamentos necessários para isso. Aya serve de exemplo, por ser uma jovem que desafia a realidade e busca seus sonhos enquanto mulher.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo o trabalho esteve voltado para compreensão do espaço feminino nas histórias em quadrinhos, em que buscamos apontar inúmeros fatores a respeito da minimização do feminino negro em detrimento do fator histórico e do mito da democracia racial.

No decorrer de nossa análise podemos perceber como o preconceito e opressão feminina, postos na história de Aya, representam ainda realidades sociais que ocorrem em outras sociedades, importantes de serem debatidas na escola, não apenas para levantar os debates sobre juventudes e etnia, mas também para a descolonização dos currículos educacionais, que não trabalham tais questões, importantes serem

ênfatisadas na escola. A questão étnico-racial e de gênero, continua sendo um fator que deve ser discutido em diferentes linguagens de ensino.

Dessa maneira consideramos de primaz importância empreender o debate sobre as questões de gênero e etnia nas histórias em quadrinhos, visto que elas oportunizam refletir sobre o espaço feminino, e como aparecessem suas representações, enquanto jovem mulher negra.

Neste sentido, esperamos que este estudo possa contribuir e forneça as informações necessárias que vislumbramos, sobre os caminhos e descaminhos enfrentados pelas jovens negras e os espaços em que projetam suas vivências. Além destes aspectos já mencionados, a pesquisa abre a possibilidade de articular, as questões de gênero com as questões voltadas para a educação, transformando as HQ's em um ótimo suporte para estas discussões.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABOULET, Marguerite; OUBRERIE, Clément. **Aya de Yopougon-1**. 2012. Ministério da Educação-FNDE.

COSTA, Emília Viotti da. **Da monarquia à República: Momentos Decisivos**. 6. Ed.- São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

CUNHA, Rodrigo Moraes. **História em quadrinho: Um olhar histórico**. Faculdade Porto-Alegrense FAPA, Disponível em: [//semanaacademica.org.br/system/files/artigos/historiaemquadrinhoulharhistorico.pdf](http://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/historiaemquadrinhoulharhistorico.pdf);

d'ADESKY, Jacques. **Racismos e anti-racismos no Brasil; pluralismo étnico e multiculturalismo**. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

RATSS, Alecsandro. **Gênero, raça e espaço: trajetórias de mulheres negras**. XXVII Encontro Anual da ANPOCS, 2015. Disponível em: https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2015/08/ARatts_Genero.pdf ; Acesso em: 10 jun. 2018.

REICHMANN, Rebecca. **Mulher Negra brasileira um retrato**. Revista Estudos Feministas, 2 semestre, ano 3, p. 496-505. 1995. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/download/16468/15038> //>. Acesso em: 15 maio 2018.

PATENTEANDO AO PÚBLICO: ESCOLARIDADE E TRABALHO, PRESENÇA DE PRETOS E PARDOS NA SOCIEDADE CUIABANA ENTRE OS ANOS DE 1850 E 1890

Paulo Sérgio Dutra

Universidade Federal de Rondônia – UNIR

Integrante da Rede de Pesquisa, Ensino e Extensão da Educação nas Regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil e na América Latina – RECONAL-Edu.

Ji-Paraná – RO, paulodutra@unir.br

RESUMO: Este estudo traz à luz a escolarização, as profissões exercidas por um número expressivo de pretos e pardos em Cuiabá nos oitocentos. Objetiva-se mostrar através da análise de uma série de dados contidos nos periódicos de época, a circularidade de pretos e pardos pela sociedade cuiabana em diversas esferas públicas naquela época. Como metodologia, utilizou-se: as fontes primárias/periódicos de época, o recenseamento de 1890 e a pesquisa bibliográfica. Como resultado, constatou-se relações de solidariedade de familiares, ex-professores e amigos que defenderam Agostinho Lopes de Souza ao publicarem em um jornal suas opiniões sobre “o proceder” daquele mestre em 1885. Registrou-se ainda a participação de pretos e pardos em oito das quinze comissões estabelecidas para contribuir no resgate da dívida interna brasileira em 1890, e o agradecimento do Capitão Manoel da Cunha Moreno ao Presidente da Província e esposa ao contratar amas de leite

para amamentar suas filhas recém-nascidas na ocasião da morte de sua companheira. Quanto a ocupação de cargos de primeira instância, constatou-se a Direção Geral de Instrução Pública, ocupada pelo Dr. Dormevil José dos Santos Malhado entre 1880/1884, a direção da Colônia Teresa Cristina entre 1886/1888 por Antonio José Duarte responsável pela “catequização” dos indígenas naquela localidade, e a atuação de Antonio Pereira Catilina da Silva como secretário do Tribunal de Relação, e como professor do Liceu Cuiabano (1884-1886).

PALAVRAS-CHAVE: Pretos e Pardos. Trabalho e Educação. Sociedade Cuiabana.

ABSTRACT: This study brings to light the schooling, the professions exercised by an expressive number of blacks and browns in Cuiabá in the eight hundred. The objective of this study was to analyze the circularity of blacks and mulattoes by cuiabana society in several public spheres at that time. As a methodology, we used: the primary / periodical sources of the period, the 1890 census and the bibliographical research. As a result, relations of solidarity of relatives, ex-teachers and friends who defended Agostinho Lopes de Souza were noticed when publishing in a newspaper their opinions on “the proceeding” of that master in 1885. It was also registered the participation of blacks and

browns in eight of the fifteen commissions established to contribute to the rescue of the Brazilian internal debt in 1890, and the thanks of Captain Manoel da Cunha Moreno to the President of the Province and his wife in hiring daughters to breastfeed their newborn daughters at the time of their death lifemate. As for the occupation of positions of first instance, it was verified the General Directorate of Public Instruction, occupied by Dr. Dormevil José dos Santos Malhado between 1880/1884, the direction of the Colony Teresa Cristina between 1886/1888 by Antonio José Duarte responsible for “catechization” of the natives in that locality, and the performance of Antonio Pereira Catilina da Silva as secretary of the Court of Appeal, and as professor of the Cuiabano Liceu (1884-1886).

KEYWORDS: Blacks and Browns. Work and education. Cuiabana Society.

INTRODUÇÃO

Presente texto é parte do resultado da pesquisa de doutoramento desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, na linha de pesquisa Diversidade, Desigualdades Sociais e Educação – DDSE. Nesse sentido, destaca-se que este estudo apresenta um conjunto de informações, que responde sobre escolarização e as profissões exercidas por um número expressivo de pretos e pardos na sociedade cuiabana a partir de 1850. O objetivo deste trabalho é mostrar através da análise de uma série de dados contidos nos periódicos de época, a circularidade de pretos e pardos pela sociedade cuiabana em diversas esferas públicas nos oitocentos.

METODOLOGIA

A respeito da metodologia para a construção desse estudo, assinala-se que utilizamos os seguintes procedimentos: o cruzamento de dados, provenientes de fontes primárias na qualidade dos periódicos de época, com o recenseamento de 1890, e a pesquisa bibliográfica. Nesse sentido, a respeito dos aportes teóricos para sustentar a construção desse estudo, trabalhou-se com os seguintes autores: Assis (1988), Volpato (1993) e Silva (1995) que tratam da trajetória do negro na sociedade mato-grossense, da descoberta ao final do século XIX; Peraro (1997) que desenvolveu argumentos que ajudam a compreender como se deu a construção da sociedade cuiabana através do nascimento de “legítimos e ilegítimos” na Paróquia do Bom Jesus de Cuiabá; Mattos (2004) e (2009) que tratou sobre questões que envolvem o negro e a cidadania no Brasil; Gondra e Schueler (2008) que contribuíram na construção de um olhar sobre a sociedade e educação no Brasil; e ainda, Silva (2000), e Fonseca (2007) que contribuíram com pesquisas sobre a escolarização do negro nos estados do Rio de Janeiro e de Minas Gerais.

PROBLEMÁTICA ANUNCIADA

O termo patentear de acordo com Fernandes, Luft e Guimarães (1996) significa: *v. tr. dir. e tr. dir. e ind.* Tornar patente; franquear; mostrar, evidenciar; *tr. dir.* conceder patente de invenção a; *pr.* Tornar-se evidente; ser claro, manifesto; mostrar-se ao espírito. (Conju.: *Patenteio, eia[s], -eamos, eais, eiam.*) (De *patente.*) [grifo no original] (p. 461). Assim, conforme o significado do termo, empregamos nesse estudo, “as evidencias”, “as mostras” de um contingente de sujeitos pertencentes aos grupos raciais denominados como pretos e pardos e explícitos no Recenseamento de 1890, que passaram pela escola cuiabana e atuaram nas mais diversas frentes do trabalho burocrático administrativo público e privado na cidade de Cuiabá nos Oitocentos. Nesse sentido, indaga-se: Afinal, quem eram eles/elas? O que dizem os periódicos de época sobre a escolarização desse contingente? Que experiências protagonizaram no cotidiano cuiabano que pudesse favorecer certa circularidade naquela cidade? Quais cargos ocuparam? A esse respeito, é o que se pretende trazer a luz no presente texto.

PATENTEANDO AO PÚBLICO

Para responder as questões evidenciadas acima, que interroga quem seria afinal, homens/mulheres pretos/pretas e pardos/pardas que patenteamos ao público neste estudo, iremos fazer um “passeio” pelos periódicos mato-grossense que testemunharam a passagem destes pelas escolas localizadas na capital da província. Nesse sentido, também interrogou-se quais seriam as experiências protagonizadas no cotidiano cuiabano que pudesse favorecer certa circularidade desses e dessas na cidade em questão, e ainda que tipo de cargos e/ou funções teriam ocupado o conjunto de sujeitos apresentados pelos periódicos mato-grossenses naquela ocasião. A esse respeito, a seguir trazemos a luz os nomes, e as experiências que materializam essas duas questões. Andemos.

PRETOS E PARDOS NAS ESCOLAS CUIABANAS.

Iniciamos nossa digressão neste texto, trazendo a luz, passagens que relevam a presença de pretos e pardos nas escolas cuiabanas. Nesse sentido, evidenciamos que o periódico *A Imprensa de Cuyaba* em (17-12-1863, ano V, nº 257) noticiou que naquela ocasião, havia ocorrido os exames prestados pelos alunos [...] nas materias de instrução primarias de 1º Grao da escola do Professor Sebastião José da Costa Maricá [...] na cidade de Cuiabá. Destaca-se que nesta edição, informavam também os nomes dos alunos que haviam realizado tais exames. Assim sendo, Antonio Paes de Barros trata-se do primeiro pardo localizado nos documentos consultados, e que freqüentava a escola em Cuiabá, naquela ocasião. Nesse sentido, ao fazer o cruzamento de dados, encontramos Antonio Paes de Barros no Recenseamento de 1890, residindo no 30º quarteirão, Rua Bella Vista, n.º 958. Neste documento, o

referido contava com 38 anos, era viúvo, tinha como profissão agencia e sabia ler. Sobre o resultado dos exames ele era um dos dois alunos do Professor Maricá que haviam sido aprovados plenamente (p. 02).

Após esse primeiro registro, em 1863 encontramos o pardo Antonio Pereira Catilina da Silva freqüentado o Seminário Episcopal da Conceição. Nesse sentido esse seminário tratava-se da única instituição responsável pelo ensino secundário em toda a Província de Mato Grosso e localizava-se na cidade de Cuiabá. Nesta instituição, Antonio Pereira Catilina construiu sua trajetória escolar que conforme as reparações¹ noticiadas em *A Imprensa de Cuyabá*, culminou numa formação filosófica Cristã, levando-o, a ocupar cargos na administração pública, e nas escolas de ensino secundário em Cuiabá em anos posteriores.

Em 1875, deparou-se com uma lista de exames veiculada na coluna “Gazetilha”, no periódico *A Situação* (18-07-1875, ano VIII, n.º 482, p.01-02), que apresentava 54 nomes de alunos das classes da 1ª e 2ª escolas de instrução pública primária, a cargo do Professor Benedicto Francisco de Paula. Na noticia, assinalava-se que aqueles alunos haviam realizado os exames entre os dias 09 e 12 de junho, de 1875. Nesse sentido, na intenção de compreender a representatividade conforme o recorte racial dessa turma, salienta-se que dos 54 listados, foram encontrados 09 deles no Recenseamento de 1890, dos 09, cinco deles foram caracterizados como de raça parda e quatro como sendo de raça branca. A esse respeito, tendo como base de que 55% dos que freqüentavam esta escola e que foram encontrados no recenseamento de 1890 era constituído de pardos, sugere-se a possibilidade de que a turma do Professor Benedicto Francisco de Paula fosse freqüentada por uma maioria de negros.

Na década de 1880, O periódico *A Província de Mato Grosso* (18-04-1880, ano II, n.º 68, p. 2-3) publicou uma Relação dos nomes dos alunos matriculados no Lyceu Cuiabano que freqüentavam o 3º, 2º, 1º ano da Escola Normal, e, além destas três divisões, havia ainda outras duas que evidenciam um número significativo de alunos frequentes nas “Aulas de Preparatórios” e ainda aqueles que eram “ouvintes de diversas aulas” (p. 02-03).

Sobre o referido quadro, dos 70 nomes presentes no jornal, 27 foram encontrados através do cruzamento de dados presentes no periódico com o Recenseamento de 1890. Assim, dos 27 nomes, 17 deles foram caracterizados como pertencentes à raça branca, outros 09, como de raça parda, e 01 caracterizado como pertencente à raça preta. Nesse sentido, 62% dos nomes encontrados correspondiam a brancos, 33,3% a pardos e 3,7% a pretos. No tocante a profissionalização, os 100% dos pardos que frequentaram estas aulas tinham suas profissões ligadas ao serviço público, dos 17 brancos, apenas 11 deles estavam no serviço público. Para o único representante caracterizado como de raça preta, a profissão listada foi professor.

1 Reparação constitui-se em uma espécie de avaliação sobre diversas “teses” e/ou “pontos”, tal como consta nas edições de *A Imprensa de Cuyaba* (30-07-1863, ano V, nº 237, p.01), (01, 23-07-1863, ano V, n. 236, p. 01); (30-07-1863, ano V, n. 237, p. 01); (20- 08-1863, ano V, n. 240, p.01); (27- 08-1863, ano V, n. 241, p.01); (17-09-1863, ano V, n. 244, p.04.), (21-09-1863, ano V, n. 245, p.04).

E finalmente trazemos à luz, a seguir, alguns dados que foram veiculados na coluna “Editaes”², de *A Província de Matto-Grosso*, e que eram provenientes da “Delegacia Especial da Inspectoria da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte”, apresentando os nomes dos inscritos para os “exames preparatórios” que tinham a intenção de frequentar o ensino superior na Corte. A esse respeito, o anúncio era um chamamento do delegado especial, cônego Antonio Henrique de Carvalho Ferro, através da secretaria da delegacia especial e assinado pelo secretario e professor José Magno da Silva Pereira. Desse modo, assinala-se que pela primeira vez os considerados como pertencentes à “raça preta” sobressaíram aos considerados como de “raça parda”. Foram apresentados 16 nomes dos candidatos inscritos para realizar os exames gerais de preparatórios para frequentar o ensino superior. Nesse sentido, dos 16 nomes, foi possível encontrar 11 deles no Recenseamento de 1890, que assim ficaram distribuídos: 7 brancos (43,75%), 3 pretos (18,75%), e 1 pardo (6,25%). Os outros 31,25% correspondem aos nomes dos que não foram encontrados no recenseamento, impossibilitando, assim, tecer considerações do ponto de vista do pertencimento étnico racial.

A esse respeito, destaca-se que após trazer a luz as passagens, que testemunham a presença de pretos, e pardos nas escolas cuiabanas, e em específico na cidade de Cuiabá, julgamos que estes recortes encontrados nos periódicos de época e explicitados acima confirmam que pretos e pardos utilizaram a escola como meio para ascender socialmente. Assinala-se que, não constatou-se que estes utilizaram a escola apenas com esta finalidade, ressalta-se que estes possivelmente viam na escola e/ou na busca do conhecimento grandes possibilidades naquele universo, a esse respeito, os discursos dos professores José Joaquim dos Santos Ferreira e Sebastião José da Costa Maricá em dezembro de 1864 deixam claro.

Sobre essa possibilidade, conforme *A Imprensa de Cuyabá*, salienta-se que o professor Sebastião José da Costa Maricá, em seu discurso em dezembro de 1864, destacou o percurso que seus discípulos deviam construir assinalando que longa era a jornada que estes deveriam fazer e [...] algum tanto escabrosa e incommoda a escada, por onde deveis subir, para tocardes ao apogêo da sabedoria; [...] mas que estes esforços lhes proporcionariam “incalculáveis vantagens” (p. 02-03).

O professor lembrou-os, também sobre “os estudos elevados”, ou seja, o ensino superior assinalando que:

[...] já então com passos mais firmes, nos grandes, vastos, encantadores jardins das sciencias, e provardes os melithos cuccos, que em si encerrão as humanidades, a vossa alma enlejar-se-há de seus doces encantos, ella gozara as delicias innocentes, que são bem inseparáveis da vossa sabedoria, então tereis a prova do que venho dizer- vos, recebereis o thesouzo de que ella com mãos prodigas liberaliza aos que lhe rendem cultos e queimão os aromas da dedicação, constancia e amor ante seu sublime altar (IMPRESSA DE CUYABÁ, 1864, p. 02-03).

2 Conforme *A Província de Matto-Grosso*, (03-11-1889, ano XI, nº 564, p. 03).

E sobre a importância do conhecimento o referido professor enfatizou:

Eis aqui, meus caros alumnos, n'estas breves e toseas phrazes, os immensos benefícios, que nos produzem os trabalhos intellectuaes, estudai por tanto. Não vos desanimem a constancia, tempo, trabalho e perseverança que deveis empregar para conseguirdes tão grandes vantagens. O homem nasceo mesmo para os trabalhos e sempre haveis de tel-os, quiça maiores, se desprezardes os salutareos conselhos, que ora vos dá no meio d'este illustrado auditório um dos vossos mais dedicados amigos, isto é, o vosso mestre (IDEM, IBIDEM).

CIRCULARIDADE DE PRETOS E PARDOS PARA SOCIEDADE CUIABANA: FUNÇÕES, PROFISSÕES E O MUNDO DO TRABALHO.

A circularidade de pretos e pardos na cidade de Cuiabá no decorrer dos oitocentos pode ser vista em diversas formas. Em primeiro lugar trazemos a luz a presença destes no universo do grande e do pequeno comércio, e em seguida por diversos espaços como na instrução pública, na religião, e na política.

Iniciamos apresentado a circularidade desses sujeitos, assinalando que estes estavam presentes nos diversos espaços reservados ao comércio, e/ou aos negócios. Nesse sentido, para ilustrar o que chamamos de circularidade, recorreu-se ao periódico *A Imprensa de Cuyabá* (19-01-1863, ano IV, n.º 210, p.04) que na coluna “Editaes”, convidava a todos os “Srs” proprietários de lojas, negociantes, ambulantes, boticas, padarias, tavernas, açougues, botiquins, tendas de ofícios mecânicos, carros, carroças, e animais que conduzem adobes e outros. Mascates, donos de tabuleiros de fazendas e viveres, donos de casas de bilhar e mineradores [...] a se munirem das necessarias licenças ate o dia quinze de março próximo futuro [...] (p. 04). A esse respeito, contribuimos com outro recorte presente no jornal *A Provincia de Matto-Grosso* que destacou também na coluna “Editaes” que um considerável número de pretos e pardos exerciam a função de vendedores de “água-ardente a miúdo³” e estavam por diversos logradouros como as ruas Conde D^{eu}, Commandante Balduino, 13 de Junho e Do Barão de Melgaço. Informavam também que outros eram proprietários de pequenas tavernas, e que ainda existiam aqueles que dedicavam-se as funções que conforme citado nos periódicos e confirmadas no recenseamento de 1890, atuavam como pedreiros, carpinteiros, lanterneiros, marceneiro, sapateiros, alfaiates, agencias e outros. Para as mulheres as ocupações em conformidade com o recenseamento de 1890 em maiores números estavam nas profissões de agencia e de costureira⁴.

Nesse sentido, assinala-se também que havia aqueles que estavam nas ocupações relacionadas às casas de comércio, e ainda aqueles/aquelas que viviam do aluguel de seus imóveis e que foram informados em 11 edições *A Provincia de Mato Grosso*, veiculadas entre os meses de agosto de 1879 a janeiro de 1880, os quais deveriam “recolher a boca do cofre o imposto sobre industria e profissões”. Nesse sentido, entre os notificados encontravam-se, os pardos Generoso Annes da Fonsêca,

3 Conforme *A Provincia de Matto-Grosso*, (31-08-1879, ano I, nº35, p.3-4).

4 De acordo com *A Situação* (02-10-1881, ano 15, n.º 778, p. 04).

João Gonçalves da Cruz e da parda D. Anna de Assiz Pereira que viviam do aluguel de imóveis no ano de 1879 conforme informou o periódico⁵. Igualmente, conforme *A Província de Mato-Grosso*, (11-09-1887, anno IX, nº 453, p. 04) outros profissionais ainda trabalharam nas obras relativas as reformas da Catedral em funções como: mestre carpinteiro, pintores, funileiros, armadores, e ferreiros, e receberam pelos seu trabalhos valores que iam de 15\$000 a 1.080\$000. Assim, para o primeiro valor, observou-se o caso de Francisco Pereira de Souza que havia recebido esta quantia por ter construído três bancos de madeiras, e de Placido de Souza Neves, mestre de carpinteiro que havia recebido, a quantia de 1.080\$000 pela construção dos [...] assoalhos da sachristia” da fabrica e dos dous compartimentos da sachristia do Senhor do Bonfim (p. 04).

A circularidade de pretos e pardos não estava só no mundo do trabalho, observou-se também no mundo⁶ das artes, religioso e da política. Em relação às artes constatou-se a participação na Sociedade de Amor a Arte das figuras de Custódio Alves Pereira, Jose Correia Ribeiro e na linha de frente o Dr Dormevil José dos Santos Malhado. Sobre o cenário destinado a Sociedade Dramática de Amor a Arte Siqueira (2000) destacou que esta foi criada “por e para” a elite, que nos camarotes assistiam aos espetáculos e que as representações eram feita somente para os associados (p. 92).

Nesse sentido, o ápice desse estudo reside no quadro que apresentamos a seguir, assinala-se que a esse respeito, para a construção deste tópico recorreu-se a Ginzburg (1991) que salienta que “se o âmbito da investigação for suficientemente circunscritos”, as series documentais podem sobrepor-se no tempo e no espaço de modo, a permitir-nos encontrar o mesmo individuo ou grupos de indivíduos em contextos sociais diversos (p. 174). Desse modo, para este autor “O fio de Ariana que guia o investigador no labirinto documental é aquilo que distingue um individuo de um outro em todas as sociedades conhecidas: o nome (Idem). Assim, o quadro a seguir indica a partir do cruzamento de dados entre o recenseamento de 1890 e os jornais *A Situação, O Matto-Grosso, A Província de Matto-Grosso*, “os nomes”, a função e o ano em que estes sujeitos foram indicados para ingressar na burocracia administrativa provincial, já no recenseamento de 1890 retirou-se a profissão, a raça e a idade⁷.

5 *A Província de Matto-Grosso* de (03-08-1879, n.º 31, p. 04); (10-08-1879 n.º 32, p.04); (28-08-2879, n.º 34, p.04); (31-08-1879, n.º 35, p. 04) ; (07-09-1879, n.º 36, p. 04); (14-09-1879, n.º37, p. 04); (21-09-1879, n.º 38, p. 04); (28-09-1879, ano I, n.º 39, p. 04); (05-10-1879, ano I, n.º 40, p.04); (12-10-1879, ano I, n.º 41, p.04); (11-01-1880, ano II, n.º 54, p. 04) e Recenseamento de 1890.

6 Ver DUTRA, Paulo Sérgio. *Ao Correr da Penna: Pretos, pardos escolarizados na cidade de Cuiabá/MT nos Oitocentos*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense Niterói, Rio de Janeiro, 2017. Assinala-se que no capítulo III, entre páginas 234 e 239 o autor traz a materialidade do cenário político mato-grossense ilustrando-o com a participação de pretos e pardos naquele cenário. Sobre as questões a questão religiosa atentar que José Joaquim dos Santos Ferreira e Bento Severiano da Luz são alguns dos cônegos atuando tanto na escola mato-grossense quanto no espaço destinado a religião.

7 Dutra (2017, p. 159) apresentou-se um quadro contendo 43 nomes de pessoas que foram caracterizadas como de “raça” preta e parda, e que conforme os periódicos de época assumiram cargos públicos e/ou funções sociais, entre os anos de 1857 a 1890, na Província de Mato Grosso.

TALENTOS E VIRTUDES – A LISTA DE NOMES DE NEGROS/NEGRAS QUE ASSUMIRAM CASGOS PUBLICOS E/OU FUNÇÕES SOCIAIS, ENTRE OS ANOS DE 1857 E 1890, NA PROVINCIA DE MATO GROSSO.

Dados dos Jornais do Século XIX				Dados do Recenseamento de 1890		
NN.º	Nomes	Ano	Função	Profissão	Raça	Idade
01	Agostinho Lopes de Souza	1885	Professor	Professor	Preta	30
02	Antônia Augusta Gaudie Ley	1885	Professora	Professora	Parda	21
03	Antonio da Costa Garcia Junior	1881	Tenente do 1º Batalhão d'Infantaria da Guarda Nacional	Agencia	Parda	36
		1889	Promotor público da Comarca de São Luiz de Cáceres			
04	Antonio Pereira Catilina da Silva	1873	Secretario Interino de Policia de Cuiabá	Empregado Público	Parda	55
		1875	Grammatica e analyse da língua nacional na Escola Normal			
		1880	Secretario da Relação do Tribunal de Relação			
		1882	Professor da cadeira de Latim do Liceu Cuiabano			
05	Celestino Alves Bastos	1889	Capitão do Exercito	Capitão de Artilharia	Parda	33
		1889	Diretor do Laboratorio Pirotecnico			
06	Dormevil José dos Santos Malhado	1867	Convocado para a Guerra do Paraguai	Médico	Parda	51
		1872	Professor da cadeira geografia e história do Curso Noturno			
		1874	Professor da Cadeira de Pedagogia da Escola Normal			
		1876	Inspetor Paroquial da Freguesia da Sé			
		1878	Vice Presidente da Sociedade Emancipadora Mato-Grossense			
		1880	Examinador do concurso para "provimento dos dous lugares de amanuense da Secretaria Geral de Instrução Pública			
		1880	Diretor Geral de Instrução Publica			
		1881	Deputado Provincial			
		1882	3º Vice-Presidente da Província			
1898	Delegado de hygiene da cidade de Corumbá					
08	Joaquim Rodrigues Freire	1878	1º secretario da Sociedade Emancipadora Mato-Grossense.	Alfaiate	Parda	31
09	José de Paula Corrêa	1879	Contador da Tesouraria Provincial	Ferreiro	Parda	37

10	José Joaquim dos Santos Ferreira	1868	Deputado Provincial ⁸	Capelão	Parda	60
		1871	Professor			
		1879	Escrivão da Câmara Eclesiástica			
11	João Sant'ago Arinos	1881	1º Suplente do Subdelegado da Freguesia da Sé	Negociante	Parda	41
12	Manoel da Cunha Moreno	1881	Alferes	Tenente do Exército	Preta	47
13	Manoel Ferreira Mendes	1864	Integrou a lista de suplentes da comissão para escolha de vereadores e juizes de paz	Agência	Parda	56
14	Maria Augusta da Costa Garcia	1881	Oferecia alimentação e luz para a cadeia publica de Cuiabá	Agencia	Parda	68
15	Pedro Fernandes Povoas	1890	Tenente honorário da companhia de policia	Tenente do Exercito	Parda	46
16	Satyro Domingos de Araújo	1877	Praticante da Thesouraria de Fazenda da Provincia	Empregado Público	Parda	44
17	Sebastião José da Costa Maricá	1857	Professor	Professor	Parda	66
18	Thomé Ribeiro de Siqueira	1877	Escrutário da tesouraria provincial	Empregado. Público	Parda	36

Tabela – 1.

Fonte: Compilação dos Jornais *A Situação, O Matto-Grosso, A Província de Matto-Grosso* e Relatório de Instrução Pública e Sena. (2006, p. 193-194)

A respeito do título da tabela acima “Talentos e Virtudes” assinala-se que foram características pontuais apontadas no artigo 179 da Constituição do Império para que todo e qualquer cidadão pudesse assumir cargos nas hierarquias da vida pública. Em primeiro lugar o referido artigo destacava que: “A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte”. (NOGUEIRA, 2012, p. 86)

Assim, seguia - se 35 alíneas, das quais ressalta-se as alíneas XIII e XIV, tratava-se da igualdade perante a lei e do que deveria ser levado em consideração no sujeito, para que este pudesse fazer parte da vida pública em relação a ocupação de cargos. Sendo assim, pode-se perceber que:

XIII – A Lei será igual para todos, quer proteja, quer castigue, e recompensará em proporção dos merecimentos de cada um.

XIV – Todo cidadão pode ser admitido em Cargos Públicos Civis, Politicos, ou Militares, sem outra diferença, que não seja a dos seus **talentos** e **virtudes** [grifo meu]. (IDEM, IBIDEM, p. 87)

Desse modo, deduz-e que possivelmente na província mato-grossense, cumpria-

8 Conforme Sena (2006, p. 193-194).

se a Constituição ao pé da letra, ocupar uma posição na maioria das vezes o que contava eram os talentos e as virtudes.

Sobre essa situação, reproduziu-se acima 18 nomes de pessoas consideradas como pertencentes as “raças” preta e parda conforme ilustrou o Recenseamento de 1890. Nesse sentido, esses nomes constituem-se partes do quadro apresentado na tese de doutoramento, onde, listou-se 43 nomes, muito embora o trabalho possua um anexo, constituído de cinqüenta quadros capazes de atestar um contingente maior dos sujeitos pertencentes as estes dois grupo raciais que estiveram na dianteira do serviço burocrático administrativo na província como sugeriu os periódicos *A Situação*, *O Matto-Grosso*, *A Província de Matto-Grosso*, e *A Gazeta* nos anos finais do período imperial.

Ainda sobre esse recorte, assinala-se que politicamente a Província vivia uma inconstância na ocupação do cargo da presidência, conforme Paião (2006, p. 50), três conservadores, Antonio Herculano de Souza Bandeira, Manuel José Murtinho e Ernesto Augusto da Cunha Matos, ocuparam o cargo da presidência entre 01/1889 a 12/1889, nesse sentido, salienta-se que as exonerações e nomeações foram constantes no curto período em que Manuel José Murtinho dirigiu Mato Grosso. Destaca-se que entre os três dirigentes, Murtinho permaneceu por apenas um mês a frente da gestão da Província. A este respeito, o periódico *A Gazeta* (16-07-1889, ano I, n.º 46, p. 03), (21-07-1889, ano I, n.º 47, p. 02) e (26-07-1889, ano I, n.º 48, p. 02), trouxe a luz conforme informações, que 36 pessoas haviam sido demitidas no governo de Murtinho. Nesse sentido, ressalta-se que dessas 36 pessoas demitidas, 12 delas, conforme o Recenseamento de 1890 foram caracterizadas como pertencente a “raça” parda, 13 como pertencente a “raça” branca e 11 não foram encontradas no referido recenseamento. Desse modo, dos 12 pardos exonerados, 3 foram substituídos por brancos. Dos 13 brancos exonerados, 7 foram substituídos por pardos. E sobre os 36 nomeados, 13 eram pardos, 10 brancos e um preto. Para além do quadro “Talento e Virtudes A lista de nomes de negros/negras que assumiram cargos públicos e/ou funções sociais, entre os anos de 1857 a 1890, na Província de Mato Grosso”, o periódico *A Gazeta* em 1889 sugere que pretos e pardos continuavam em processo de inserção nos cargos burocráticos no limiar da republica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Considera-se que os dados apresentados neste estudo, constituem-se como evidências de uma sociedade heterogênea na cidade de Cuiabá nos Oitocentos, onde parte de uma maioria constituída por “negros” no contingente populacional desta cidade freqüentou a escola mato-grossense. Assinala-se que a esse respeito, ficou evidente também, que um considerável número de pretos e pardos, ocupou diversas funções tanto nos espaços de âmbito público como privado. Igualmente, estes participaram em oito das quinze comissões estabelecidas para contribuir no resgate da dívida interna

brasileira em 1890⁹. Naquilo que classificou-se como ocupação de cargos de primeira instância, constatou-se que a Direção Geral de Instrução Pública, foi ocupada pelo Dr. Dormevil José dos Santos Malhado nos anos de 1879 a 1884, a direção da Colônia Teresa Cristina (1886, 1887 e 1888) por Antonio José Duarte, que foi responsável pela “catequização” dos indígenas naquela localidade, e a atuação de Antonio Pereira Catilina da Silva como secretário do Tribunal de Relação, e como professor do Liceu Cuiabano (1884-1886).

Destaca-se, que a revelação da presença destes naqueles espaços, possibilitou compreender também o estabelecimento de redes que poderiam ser classificadas como de solidariedade, como ficou explícito no agradecimento feito pelo Capitão Manoel da Cunha Moreno ao Presidente da Província e sua esposa em *A Província de Matto-Grosso* (25-12-1887, ano IX, nº 469, p.02), por ter contratado amas de leite para amamentar suas filhas recém-nascidas na ocasião da morte de sua companheira. E ainda, registrou-se outras relações de solidariedade, em conformidade com *A Província de Matto-Grosso*¹⁰ em que pais, mães, ex-professores e amigos defenderam o professor Agostinho Lopes de Souza ao publicar em um jornal suas opiniões sobre “o proceder” daquele mestre em 1885.

Por fim, considera-se que o estudo em tela contribui no rol das pesquisas sobre o negro e sociedade no Centro Oeste, em específico na cidade de Cuiabá no decorrer do século XIX, dando evidências que pretos e pardos experienciaram o cotidiano oitocentista contrapondo as ideais vigentes de que só era possível para estes, existir no binômio escravizado e senhor.

REFERENCIAS

Bibliográficas:

ASSIS, Edvaldo de. **Contribuição para o estudo do negro em Mato Grosso**. Cuiabá: UFMT/PROED, 1888.

DUTRA, Paulo Sérgio. **Ao Correr da Penna: Pretos, pardos escolarizados na cidade de Cuiabá/MT nos Oitocentos**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense Niterói, Rio de Janeiro, 2017.

FONSECA, Marcus Vinicius. **Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

GOMES, Nailza da Costa Barbosa. **Uma professora negra em Cuiabá na Primeira República: limites e possibilidades**, 2009. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) IE – Instituto de Educação da UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2009.

PAIÃO, Ilza Dias. A casa-escola no cenário urbano de Cuiabá (1870-1890): limites, tensões e ambigüidades. In SÁ; SIQUEIRA & REIS. **Instantes de Memórias na História da Educação**. (Orgs.) Brasília: Inep; Cuiabá-MT: EdUFMT, 2006a.

_____. **Professoras de Pena, papel e tinta: trabalho feminino entre representações**

9 Conforme *O Matto-Grosso*, (26-01-1890, ano XII, nº 576) e Recenseamento de 1890.

10 De acordo com *A Província de Mato Grosso* (10-08-188, ano X, nº 502, p. 04) e (19-08-1888, ano X, nº 503, p. 04)

e práticas de gênero em Mato Grosso (1870-1892). 2006. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituto de Educação – Universidade Federal de Mato Grosso – Cuiabá, 2006b.

FERNANDES, LUFT E GUIMARÃES, **Dicionário Brasileiro Globo**. São Paulo: Editora Globo, 1996, p. 234.

SILVA, Jovam Vilela da. **Mistura das Cores** (Política de Povoamento e População na Capitania de Mato Grosso – Século XVIII). Cuiabá: EdufMT, 1995.

SILVA, Adriana Maria Paulo da. **Aprender com perfeição e sem coação: Uma escola para meninos pretos e pardos na corte**. Brasília: Editora Plano, 2000.

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. **Luzes e Sombras: Modernidade e Educação em Mato Grosso (1870-1889)**. Cuiabá: INEP/COMPED/EdUFMT, 2000.

VOLPATO, Luiza Rios Ricci. **Cativos do Sertão: Vida cotidiana e escravidão em Cuiabá em 1850-1888**. São Paulo: Editora Marco Zero; Cuiabá, MT: Editora da Universidade Federal de Mato Grosso, 1993.

b) Documentais:

_____. Recenseamento de 1890: Freguesia da Sé - 1º Distrito – Cuiabá Mato-Grosso, Brasil. In: PERARO, Maria Adenir. (Coord.). **Levantamento de fontes censitárias: o recenseamento de 1890 em Mato Grosso**. Cuiabá: PIBIC/CNPq/UFMT, ago. 2002/jul. 2003. 1 CD-ROM.

Jornais:

A Gazeta. Cuiabá, ano I, n. 46, p. 03, 16-07-1889. (Biblioteca Nacional) “A Gazeta”.

_____. Cuiabá, ano I, n. 47, p. 02, 21-07-1889. (Biblioteca Nacional) “A Gazeta”.

_____. Cuiabá, ano I, n. 48, p. 02, 26-07-1889. (Biblioteca Nacional) “A Gazeta”.

A Imprensa de Cuyaba . Cuiabá, ano V, n. 257, p. 02, 17-12-1863. (Biblioteca Nacional) “A Imprensa de Cuyabá”.

A PROVINCIA DE MATTO GROSSO. Cuiabá, ano I, n. 31, p. 04, 03-08-1879. (Biblioteca Nacional) “A Província de Matto-Grosso”.

_____. Cuiabá, ano I, n. 32, p. 04, 10-08-1879. (Biblioteca Nacional) “A Província de Matto-Grosso”.

_____. Cuiabá, ano I, n. 34, p. 04, 28-08-1879. (Biblioteca Nacional) “A Província de Matto-Grosso”.

_____. Cuiabá, ano I, n. 35, p. 03-04, 31-08-1879. (Biblioteca Nacional) “A Província de Matto-Grosso”.

_____. Cuiabá, ano I, n. 36, p. 04, 07-09-1879. (Biblioteca Nacional) “A Província de Matto-Grosso”.

_____. Cuiabá, ano I, n. 31, p. 04, 03-08-1879. (Biblioteca Nacional) “A Província de Matto-Grosso”.

(14-09-1879, n.º37, p. 04);

_____. Cuiabá, ano I, n. 38, p. 04, 21-09-1879. (Biblioteca Nacional) “A Província de Matto-

Grosso”.

_____. Cuiabá, ano I, n. 39, p. 28, 09-08-1879. (Biblioteca Nacional) “A Província de Matto-Grosso”.

_____. Cuiabá, ano I, n. 40, p. 04, 05-10-1879. (Biblioteca Nacional) “A Província de Matto-Grosso”.

_____. Cuiabá, ano I, n. 41, p. 04, 12-10-1879. (Biblioteca Nacional) “A Província de Matto-Grosso”.

_____. Cuiabá, ano I, n. 54, p. 04, 11-01-1880. (Biblioteca Nacional) “A Província de Matto-Grosso”.

_____. Cuiabá, ano I, n. 68, p. 02-03, 18-09-1880. (Biblioteca Nacional) “A Província de Matto-Grosso”.

_____. Cuiabá, ano IX, n. 453, p. 04, 11-09-1887. (Biblioteca Nacional) “A Província de Matto-Grosso”.

_____. Cuiabá, ano IX, n. 469, p. 02, 25-12-1887. (Biblioteca Nacional) “A Província de Matto-Grosso”.

_____. Cuiabá, ano XI, n. 564, p. 03, 03-11-1889. (Biblioteca Nacional) “A Província de Matto-Grosso”.

A Situação. Cuiabá, ano VIII, n.º 482, p.01-02, 18-07-1875. (Biblioteca Nacional) “A Situação”.

PSICOLOGIA ESCOLAR: A PROMOÇÃO DO VALOR DA AMIZADE E AUTOESTIMA COMO ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO ÀS ADVERSIDADES DO CONTEXTO ESCOLAR

Daniela Pereira Batista de Paulo Santos

Centro Universitário de João Pessoa- UNIPÊ-
João Pessoa- PB

RESUMO: A escola é um ambiente que proporciona diversos tipos de interação e por isso, acredita-se que uma das funções do psicólogo escolar educacional é buscar proporcionar bem estar subjetivo nessas relações interpessoais, mediar conflitos, desenvolver uma escuta ativa, seja ela individual ou coletiva, além de estimular relacionamentos saudáveis e amizades sinceras, pois, acredita-se que estes sirvam como fatores protetivos quando relacionados a fatores estressantes presentes no cotidiano escolar. Posto isso, pretende-se, neste relato de experiência, apresentar e discutir duas intervenções realizadas por uma graduanda de Psicologia da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, em uma escola estadual de ensino fundamental localizada no município de Campina Grande-PB, com professoras do 1º ao 5º ano. Foram desenvolvidas duas oficinas, sendo a primeira com o objetivo de otimizar as relações interpessoais entre as professoras; no ambiente escolar, através da discussão do valor da amizade, como fator protetivo para situações estressantes do contexto escolar. Buscou-se também promover um momento de relaxamento sempre acompanhado de

reflexões embasadas nos pressupostos da Psicologia Escolar Educacional. A segunda oficina teve como objetivo trabalhar a promoção da autoestima, a valorização de si, do outro e do trabalho. Nas intervenções foram utilizados recursos pedagógicos como: dinâmicas, textos, rodas de conversa e escuta, entre outras. Ademais, acredita-se que as intervenções realizadas e aqui relatadas, enriqueceram os conhecimentos didáticos e metodológicos, tanto da estagiária quanto das professoras, uma vez que, possibilitou também a vivência da relação teoria-prática das ciências psicológica e pedagógica.

PALAVRAS-CHAVE: Escola, Amizade, Trabalho, Autoestima, Psicologia Escolar/ Educacional.

ABSTRACT: The school is an environment that provides different types of interaction and therefore, it is believed that one of the functions of the educational psychologist is to seek to promote subjective well-being in these interpersonal relationships, mediate conflicts, develop active listening, be it individual or collective, in addition to stimulating healthy relationships and sincere friendships, because it is believed that these serve as protective factors when related to stressful factors present in the daily school life. Therefore, in this experience report, we intend to present and discuss two

interventions performed at the time by a Psychology graduate from the State University of Paraíba-UEPB, in a state elementary school located in the municipality of Campina Grande- PB, with teachers from 1st to 5th year. Two workshops were developed, the first one aiming to optimize the interpersonal relations among the teachers in the school environment, through the discussion of the value of friendship, as a protective factor for stressors in the school context. It was also sought to promote a moment of relaxation always accompanied by reflections based on the assumptions of Educational School Psychology. The second workshop aimed to work on the promotion of self-esteem, self-esteem, the other and work. In the interventions were used pedagogical resources as: dynamics, texts, talk and listening wheels, among others. In addition, it is believed that the interventions carried out and reported, here have enriched the knowledge of both the trainee and the teachers, since it also enabled the experience of the theory-practice relationship of the psychological and pedagogical sciences.

KEYWORDS: School, Friendship, Work, Self-esteem, School / Education Psychology.

1 | INTRODUÇÃO

A escola é promotora das mais diversas interações e relações interpessoais, por isso, pode haver conflitos emocionais que dificultam o bom funcionamento da mesma. Uma forma de promover um clima agradável é possibilitar o autoconhecimento, também conhecido como inteligência intrapessoal, que é a capacidade de administrar sentimentos e emoções na resolução de problemas pessoais. Além disso, se faz necessário promover o conhecimento do outro, o que segundo Gama (1998), se caracteriza por ser uma habilidade em compreender e responder adequadamente aos sentimentos, humores, temperamentos, emoções e vontades do outro. Com isto, certamente é possível valorizar a gentileza e a possibilidade de expressar os pontos de vista divergentes, promovendo o respeito e o relacionamento sincero.

Silva (2008) chama a atenção para o fato de que a cooperação em equipe serve para o desenvolvimento individual e intelectual do docente, principalmente quando o “eu” está a serviço do coletivo partilhando experiências, sentimentos, fraquezas, habilidades e competências. Corroborando com Silva, Sousa e Almeida (2015) destacam que a competência de cooperar é também a conscientização de que ninguém tem força de realizar algo sozinho em instituições organizacionais, como por exemplo na escola, e ressaltam ainda, que o sucesso deve ser o da equipe e não o individual.

Desde logo, o trabalho em equipe com cooperação, deve ser realizado para superar as dificuldades de ouvir o outro, ou seja, ouvir cada integrante de uma equipe escolar pode evitar que haja uma subutilização de seu potencial e, conseqüentemente, insatisfações, aversões, desgostos e antipatias. Assim sendo, é muito importante para a complexidade dos fenômenos existentes na escola que diferentes percepções, compreensões e opiniões sejam ouvidas.

Segundo Bom Sucesso (2002), é imprescindível que se promova uma reaprendizagem de como se tornar ouvintes atentos, interativos e inteligentes, pois, é na arte de falar e de ouvir que está o segredo da convivência harmoniosa nas relações interpessoais. Isto posto, vale salientar que uma das funções do psicólogo escolar educacional é desenvolver uma escuta ativa no âmbito escolar, seja ela individual ou coletiva.

Segundo Souza e Hutz (2008), os relacionamentos interpessoais podem trazer benefícios tais como, a promoção da longevidade, do bem-estar subjetivo, da saúde, bem como, da atenuação da solidão. Assim sendo, vale considerar que, se no contexto escolar for promovido a ressignificação dos conceitos de amizade e de trabalho, pode-se evitar que doenças advindas das situações desgastantes como, por exemplo, estresse, depressão, *burnout*, estafa, esgotamento, desânimo, ansiedade, síndrome do pânico entre outras, sejam prevenidas. Todavia, a amizade como fator protetivo só se aplica quando for verdadeira, com investimento de tempo, identificação, cooperação e estima. E não baseada na competitividade, tão presente em ambientes de trabalho, entre estes, a escola.

Do mesmo modo que a amizade serve de fator protetivo para um ambiente de trabalho agradável, a mesma também auxilia para que os cooperadores trabalhem satisfeitos, caso contrário o rendimento não será o mesmo. Muitas vezes as tarefas são cumpridas conforme as exigências, contudo, às sensações e sentimentos para tais são mantidas por negatividade, e aversão acarretando sofrimento, baixa autoestima e desvalorização pessoal, grupal e do trabalho.

Por isso, além da competência técnica, se faz necessário que o psicólogo escolar trabalhe para desenvolver competências emocionais, pois, segundo Bom Sucesso (2002), o trabalho para a maioria das pessoas é um importante componente da vida, não apenas no sentido material (salário, benefícios), mas, também para o contato social e o desenvolvimento de habilidades e atividades.

Pretendeu-se otimizar as relações interpessoais das professoras no ambiente escolar através da discussão sobre o valor da amizade, autoestima, valorização de si e do outro, bem como, do trabalho. Buscou-se também suscitar reflexões das professoras sobre a importância da amizade nas relações interpessoais, sobretudo, como estratégia de enfrentamento das adversidades presentes no ambiente escolar.

Outro propósito das intervenções foi oferecer um espaço capaz de promover a interação entre as professoras. Além disso, realizou-se uma escuta ativa sobre as experiências das professoras tanto profissional quanto pessoal.

Portanto, o presente relato de experiência consiste em descrever as vivências ocorridas durante o estágio exigido pelo o Componente Curricular Prática Pedagógica II-I, do Curso de Psicologia da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, realizado em uma escola estadual do Ensino Fundamental na cidade de Campina Grande – PB.

2 | METODOLOGIA

A pesquisa realizou-se em dois encontros, com um público-alvo de 08 (oito) professoras do 1º ao 5º ano do turno da manhã. As atividades foram desenvolvidas por meio de duas Oficinas Pedagógicas, intituladas “O valor da amizade como estratégia de enfrentamento as situações estressantes do cotidiano escolar” e “Autoestima, valorização de si e do trabalho”, que tiveram a duração de quatro horas cada, sob a supervisão da Profa. Dra. Maria Célia de Assis.

Na primeira intervenção, os recursos didáticos utilizados foram: bexigas e palitos de dentes para a realização da dinâmica “bexiga dos sonhos”. Essa técnica de dinâmica foi utilizada para aquecimento. Utilizou-se também um CD e um aparelho de som para a vivência de uma técnica de relaxamento, lápis e papeis. No segundo encontro utilizou-se os seguintes recursos didáticos: um rolo de barbante, espelho e uma caixa de papelão, CD, histórias, pirulitos, folhas, lápis, borrachas e colchonetes (estes últimos disponibilizados pela a escola).

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

As duas oficinas foram realizadas no mês de março de 2017 e contou com a participação das professoras do turno da manhã, num total de oito. A primeira oficina intitulada “O valor da amizade, como estratégia de enfrentamento as situações estressantes do cotidiano escolar”, teve como objetivo otimizar as relações interpessoais das professoras, no ambiente escolar, através da discussão do valor da amizade, como fator protetivo para situações estressantes e angustiantes do contexto escolar.

A ação teve duração de quatro horas/dia e para que isso fosse possível à estagiária de Psicologia teve o apoio dos estagiários de Pedagogia (que também estavam desenvolvendo estágio na referida escola), todos supervisionados pela Profa. Dra. Maria Célia de Assis.

Os estagiários de Pedagogia assumiram as salas de aula para que as professoras pudessem ter um momento de relaxamento e promoção de bem-estar subjetivo, proporcionado pela intervenção desenvolvida pela a estagiária de Psicologia.

A intervenção foi realizada na sala dos professores. A estagiária à priori organizou a sala e os materiais que seriam utilizados e, em seguida, se apresentou como estudante de Psicologia e ressaltou que não estava naquele ambiente para trazer algo pronto e acabado, nem tampouco que assumiria uma postura de especialista, mas, que estava estabelecendo relações com elas e pedindo licença para entrar naquele grupo já existente.

A estagiária ressaltou também que estava trazendo contribuições da ciência Psicológica, sobretudo, do campo da Psicologia Escolar/Educacional, contudo, esperava uma via de mão dupla, ou seja, receber conhecimentos da prática pedagógica. Isto posto, foi explicado de forma sucinta o que seria desenvolvido naquela manhã.

Falou-se que estavam ali para conversar sobre um tema importante para as relações interpessoais no contexto do trabalho, a amizade.

Dessa maneira, seguiu-se para o próximo momento que foi o da realização da técnica de aquecimento “Bexiga dos sonhos” (adaptada). Assim, foi entregue a cada professora uma bexiga e pediu-se que se apresentassem dizendo nome, classe em que ensinava e acrescentando o que desejasse, na medida em que iam enchendo.

Após a apresentação, foi dado a cada uma um palito de dentes, e solicitou-se que todas ficassem de pé. Em seguida, a estagiária explicou que cada bexiga cheia representava os sonhos e expectativas de cada uma, assim sendo, cada uma deveria protegê-la (a bexiga). Como elas tinham um palito de dentes e uma bexiga, perguntou-se o que iam fazer com os referidos objetos. As professoras ficaram paradas esperando que a estagiária dissesse o que fazer. Esta por sua vez esperou a atitude do grupo. Após alguns segundos uma professora tomou a iniciativa de estourar as bexigas das demais, e assim as outras seguiram seu exemplo.

Nesse momento a estagiária perguntou: *“Porque vocês estouraram os balões umas das outras? Foi dito que era apenas para proteger sua bexiga (seu sonho) e não para estourar a bexiga (o sonho) das outras”*. As docentes ficaram pensativas e a intervencionista, descontraidamente refletiu que da mesma maneira acontecia no dia a dia de seu trabalho, ou seja, que às vezes ficava-se na defensiva e respondia-se da mesma forma ao comportamento da outra, mesmo que não entendesse o porquê (como aconteceu quando cada uma começou a estourar a bexiga da outra, apenas, porque outra havia estourado a sua).

No segundo momento da intervenção foi proposta uma técnica de relaxamento elaborada por Helena Rech, intitulada “Relaxar de corpo e alma - Relaxamento psicocorporal”, gravada em um CD e levado pela a estagiária. O objetivo de utilizar essa técnica de relaxamento foi promover espaço para um contato consigo mesmas e a promoção de bem-estar subjetivo, além de buscar promover uma reflexão sobre como as coisas estressantes que permeiam as interações e relações interpessoais podem tornar mais fatigante a rotina de trabalho. Pediu-se que elas deitassem nos colchonetes e relaxassem. Das oito professoras quatro deitaram e quatro permaneceram sentadas, gradativamente elas foram participando e entrando em meditação.

A estagiária promoveu a reflexão sobre o relaxamento e perguntou se alguém tinha sentido dificuldade de ficar em contato consigo mesma, de parar um pouco e sair do “modo automático”. Por conseguinte, uma professora disse que estava muito preocupada com tantas coisas para fazer, porém, preferia viver aquele momento, afinal era dela, era prazeroso e elas nunca tinham tempo para isso. Outra professora afirmou que tinha conseguido armar uma rede e se deitar (em sua imaginação).

Nesse instante, a estagiária aproveitou para dizer que estava feliz com a abertura da escola, pois já havia tentando trabalhar com professores em outras escolas e não havia conseguido porque, para as outras direções com as quais a estagiária teve contato, quem precisava de psicóloga/estagiária de psicologia eram as crianças, e não

professor (a). Entretanto, a literatura especializada aponta que os professores também possuem suas necessidades e necessitam de espaços como esses.

Diante disso, uma das professoras destacou que seria muito importante a presença do psicólogo na escola, inclusive, enfatizou que aquele momento e a proposta explicitada pela estagiária do que seriam as oficinas realizadas significaram momentos importantes, visto que estavam sendo valorizadas e ouvidas. Outra professora sugeriu que esse trabalho deveria continuar de modo a se tornar uma formação continuada, pois, só assim, poderia relacionar-se melhor e ter condições de ajudar o próximo, já que algumas vezes percebia colegas precisando de ajuda e sem a coragem de expor os seus problemas. Por outro lado, ela não sabia como ajudar.

Outro relato significativo foi de uma professora que disse não se sentir valorizada em seu ambiente de trabalho. Ao relatar tal sentimento, outra docente chamou a sua atenção para o lado positivo de ter um emprego num tempo de crise. Outra professora destacou que tinha aprendido que não podia resolver os problemas de todo mundo, mas, que era seu dever buscar compreender os seus alunos a partir das suas carências de afeto e de amor; enfim, a partir de uma dinâmica familiar.

Ao expressarem suas opiniões, algumas professoras concordavam e outras buscavam argumentar contrariamente, e por isso, a intervencionista aproveitou para destacar que nos dias atuais a função da escola é tanto social, quanto educacional.

Nesse contexto, a estagiária, em alguns momentos percebia indícios de possíveis conflitos e procurava mediar através da reflexão embasada nos pressupostos da Psicologia Escolar Educacional, sobretudo, da Psicologia Histórico-cultural com destaque para as teorias de Vygostki (2000). Houve uma pausa para o intervalo e depois que se retornaram as atividades a estagiária distribuiu uma folha de ofício em branco para cada uma. Foi solicitado que as professoras escrevessem cinco valores que na opinião delas deveriam estar presentes no cotidiano da escola. E, depois, escrevessem cinco palavras associadas à palavra amizade (técnica psicológica de associação livre de palavras).

O objetivo para a escrita dos cinco valores que deveriam estar presentes na escola foi observar se algumas delas mencionavam o valor da amizade e, embora a estagiária esperasse que o referido valor aparecesse porque estava sendo trabalhado, elas não o mencionaram. Contudo, as análises demonstraram os seguintes valores: o respeito, a valorização, a disciplina, a união e a harmonia. E embora o valor da amizade não tenha aparecido explicitamente deve-se ressaltar que em todos esses valores mencionados, perpassam o valor da amizade.

Sobre o uso da associação livre de palavras esta teve como objetivo analisar também sobre quais valores perpassavam inconscientemente a personalidade de cada professora ao que diz respeito à amizade. As análises mostraram que professoras apontaram que: *“Deveria haver confiança na amizade”*; *“Que amizade estava relacionada ao amor”*; *“Que amizade requeria companheirismo, cumplicidade e respeito”*.

Após as docentes terminarem essas atividades a estagiária recolheu as folhas de ofício com as respostas e deu-lhes uma cópia da história de Damon e Pítias extraída do livro “Pedagogia do amor: a contribuição das histórias universais para a formação de valores das novas gerações” (CHALITA, 2003). O objetivo da entrega dessa história foi que ao lerem, refletissem sobre a importância do valor da amizade.

Quanto à análise das reflexões sobre a história de Damon e Pítias, as falas direcionaram-se “no reconhecimento de ainda ser possível ter amizades verdadeiras, capaz de colocar o amor ao próximo acima do amor próprio”; e de “que nas amizades atuais falta cumplicidade/reciprocidade, pois, apenas um lado se doa”. Ademais, ressalta-se que a estagiária comunicou ao grupo que o compartilhar das reflexões sobre as atividades propostas ficariam para o próximo encontro.

No segundo encontro foi retomado resumidamente o que foi trabalhado no encontro anterior e, na sequência, foi explicado que o objetivo da nova intervenção era trabalhar a promoção do valor da autoestima, a valorização de si, do outro e do trabalho (demanda que foi visualizada na intervenção passada). Tal encontro também teve a duração de quatro horas/dia, bem como o apoio dos estagiários de Pedagogia.

O seu início deu-se a partir da dinâmica “teia do envolvimento” (adaptada) para aquecimento. Nesta, todas as professoras ficaram em pé, formando um círculo, e cada uma (incluindo a estagiária) segurava um barbante, enrolava em seu dedo indicador e em uma única palavra narrava como tinha sido sua semana. Depois, com cuidado, jogava-se o barbante para a outra participante, e assim, sucessivamente, de modo que todas participassem da dinâmica.

A partir disso, a estagiária mediou uma roda de conversa retomando cada palavra relatada sobre como tinha sido suas semanas. Além de buscar promover a “quebra de gelo” dessa intervenção, essa dinâmica possibilitou também que as professoras fizessem com que as demais tomassem conhecimento sobre o que se passou em suas vidas durante tais dias.

A título de análise, nos deteremos em uma das falas de uma professora, que consideramos mais significativa por dois motivos. Primeiro, porque a professora tem “fama” de calada e tímida e segundo, porque seu relato foi acompanhado de lágrimas e acolhimento grupal.

A referida professora expressou que sua semana havia sido estressante e sabendo de sua dificuldade de falar, a estagiária a instigou a falar um pouco mais. Com esta abertura, a professora disse que estava muito estressada porque na sua família havia duas pessoas gravemente doentes (seus olhos encheram de lágrimas e sua voz embargou). A estagiária e o grupo escutaram sua angústia e uma das professoras disse que havia percebido sua tristeza.

A professora ainda falou que por ser muito reservada conversava apenas com seu filho, estudante de Psicologia. Logo, a estagiária disse-lhe que o grupo estava ali para apoiá-la e acolhê-la. Disse-lhe também, que aos poucos ela fosse trabalhando essa dificuldade de dizer o que sentia e pensava, pois, segundo Freud (2001), pai da

Psicanálise, a cura ocorre pela fala.

No segundo momento a estagiária informou sobre a análise que foi feita das atividades do primeiro encontro e socializou com todas as suas respectivas respostas.

No terceiro instante trabalhou-se com a “dinâmica do espelho”. A estagiária ficou em pé com uma caixa na mão e falou às professoras que no primeiro encontro havia observado as qualidades e características de cada uma. E que com base nisto, havia procurado em revistas e jornais fotos de mulheres consideradas pela mídia como guerreiras, dedicadas, esforçadas, lindas, capacitadas, e que tais imagens/figuras foram colocadas naquela caixa.

Chamou uma a uma para ir até a caixa e escolher uma fotografia relacionada à personagem que ela mais se identificasse. Mas, na verdade, o que tinha dentro da caixa era um espelho. Ao se verem, algumas reagiram sorrindo enquanto outras acenaram com a cabeça afirmativamente. Uma disse que amou a mulher que escolheu, enquanto outra mandou um beijo para sua personagem.

A partir disso a estagiária explicitou que usou essa técnica com o objetivo de estimular a autoestima, uma vez que, elas haviam relatado no encontro anterior que não recebiam sequer um obrigado dos pais ou da gestão pelo trabalho realizado por elas. Concluindo a atividade, a estagiária perguntou se as professoras haviam gostado da imagem vista no espelho e se elas se identificavam mesmo com aquela pessoa. Um disseram que sim, outras lamentaram e disseram não ter gostado da imagem.

Depois dessa dinâmica foi promovida sua reflexão ressaltando a necessidade de elas se sentirem valorizadas e com uma alta autoestima. Todavia, as mesmas justificavam suas dificuldades em relação a dinâmica devido alguns sofrimentos pessoais, como as separações (fator muito presente no grupo e muito demandado, de sorte que por um longo tempo a estagiária ouviu atentamente a história de separação de cada uma). A título de ilustração, uma professora relatou que viveu quinze anos casada sustentando o marido, vivendo dentro de casa, trancada, proibida de qualquer contato com sua família. As consequências dessa vida conjugal infeliz foram à depressão, a ansiedade e a síndrome do pânico, muito embora ela dissesse estar curada apenas há três anos.

Esta professora relatou que procurou acompanhamento psicológico. Diante disso, a estagiária aproveitou para dizer que a professora tinha reagido e buscado formas para enfrentar tais doenças, pois, a mesma procurou a terapia. A estagiária aproveitou para falar dos papéis que as mulheres assumiam na sociedade e que em algum momento acabavam se aniquilando enquanto pessoa, por isso se fazia necessário refletir sobre o equilíbrio do doar-se em favor do outro.

Após esse momento de roda de conversa veio o quarto momento. Neste, se trabalhou com a música da banda Calypso intitulada “Autoestima” e, também com uma atividade que faz parte do portal dos professores do Ministério de Educação e Cultura (MEC). A atividade continha seis questões e será apresentada somente a resposta mais significativa para cada uma.

Na primeira pergunta: Qual a mensagem que a música quer passar? Obteve-se a resposta: *“Devemos seguir em frente e acreditar que tudo vai passar”*. A segunda questão: O que o compositor da música quer dizer com “apertar o rec no que passou?”. A resposta mais significativa foi: *“Deixar para trás o que passou e recomeçar com confiança”*. Ao que se refere à terceira questão e ao trecho “tudo se torna insignificante, a vida fica tão pequena” a resposta foi: *“Quando estamos muito tristes ou decepcionadas, nada naquele momento é significativo para nós, as coisas perdem o valor.”*

Na quarta pergunta qual é a mensagem que o compositor quis passar quando fala “não adianta ficar lamentando se alguém destrói os sonhos da gente”. Obteve-se a seguinte resposta: *“Ele quis dizer que precisamos seguir em frente e reconstruir sua vida, pois viver no passado não vai fazer você crescer.”* Na penúltima questão, perguntou-se, de acordo com a música, o que significa autoestima? A resposta: *“Confiar em si mesma”*; por último, o questionamento foi, se pudesse acrescentar uma nova estrofe na música, qual seria? A resposta: *“Novas oportunidades irão surgir. Após a tempestade o sol nascerá mais forte e brilhante. Você é especial”*.

Isto posto, se faz necessário atentar para o fato de que as respostas não são das mesmas pessoas e embora não seja possível colocar todas as respostas neste artigo, observa-se que todas elas remetem a uma ressignificação e demonstram que de fato as professoras estão refletindo sobre a importância de terem sua autoestima elevada.

Após esse momento as professoras pararam para o lanche. Ao retornar se promoveu o quinto momento. Neste a estagiária buscou ressignificar as concepções das professoras sobre a falta de valorização que diziam sofrer da escola, ressaltando que a gestão foi quem abriu as portas da instituição de ensino permitindo a intervenção. Depois desta colocação, a estagiária entregou a história fotocopiada de Hércules (CHALITA, 2003) trazendo uma reflexão sobre a valorização do trabalho.

Para tanto, pediu-se que realizassem uma leitura dinâmica (uma lia até um determinado momento e depois outra poderia dar prosseguimento), enquanto isso a estagiária foi percebendo as expressões faciais de surpresa, de sorrisos ou de espanto como consequência da reflexão que a história possibilitava. As professoras começaram a refletir sobre suas vivências e as comparavam com a história.

Nesse momento, a estagiária disse que tinha escolhido aquele texto porque no encontro anterior, além delas terem falado que não se sentiam valorizadas e motivadas, algumas tinham dito que se arrependiam de ter escolhido tal profissão e que não queriam que seus filhos a escolhessem.

A estagiária buscou após a leitura sondar se as professoras refletiram e ressignificaram as antigas concepções sobre o trabalho docente e concluiu que o objetivo do uso daquele texto foi atingido. Então, se passou para o sexto momento, que foi uma dinâmica de fechamento. A estagiária entregou um pirulito a cada uma (dinâmica do pirulito) e pediu que escolhessem uma pessoa e lhes dissessem algumas de suas qualidades. Na sequência deveriam ir trocando de par até que todas

as professoras tivessem contato umas com as outras e que ouvissem diferentes qualidades observadas nelas (o objetivo que estava implícito era reforçar o valor da amizade e da autoestima). A estagiária pode ouvir qualidades como: *“Você faz a diferença porque você é guerreira”*; *“Você faz a diferença porque você é uma mãe, profissional e amiga excelente”*.

Terminado esse momento, a estagiária disse que não abrissem ainda o pirulito. Todas ficaram viradas, uma para a outra, segurando o pirulito com o braço e a mão direita esticados e a mão esquerda para trás. Ao comando da estagiária elas podiam deixar a mão esquerda livre para ajudar a desembulhar o pirulito uma da outra. Depois a estagiária disse que podiam chupar o pirulito, mas, que estava proibido que elas mesmas colocassem o pirulito na boca e, não acrescentou nenhum comando, esperou a reação do grupo, nesse momento uma das professoras, disse que precisava da ajuda de uma colega para colocar o pirulito na sua boca, logo, as demais perceberam e seguiram o exemplo. E assim, a estagiária aproveitou para dizer que esse era o objetivo (explícito) da dinâmica, trabalhar as relações de interdependência, coesão grupal e ajuda mútua.

Passou-se então para o último momento, onde a estagiária entregou a cada professora um CD gravado com as técnicas de relaxamento utilizadas no primeiro encontro contendo a música de autoestima e uma folha de papel ofício. Foi pedido que as mesmas dessem o *feedback* das duas oficinas por ela promovidas. Esse *feedback* poderia conter críticas, sugestões e depoimentos, ressaltando que as críticas eram importantes para a sua formação.

Extraíu-se apenas uma das falas mais significativa dos *feedbacks*: *“Daniela, que bom estar com você, foram grandiosos esses dois encontros, que Deus em sua infinita bondade possa iluminar sua vida pessoal e profissional e que você continue plantando esperança no coração das pessoas. Nossos encontros foram ótimos e me fez crescer como pessoa e profissional. Parabéns você foi 10! “O maior educador não é o que controla, mas, o que liberta. Não é o que aponta os erros, mas, o que os previne. Não é o que corrige comportamentos, mas, o que ensina a refletir” (Augusto Cury)”* (professora do 5º ano b).

4 | CONCLUSÕES

Diante de um mundo contemporâneo que modificou progressivamente as antigas formas de convivência humana, incentivando a individualidade, a competitividade, o egocentrismo, a violência, a solidão, as injustiças e a perda de valores, ou ainda, propiciando o distanciamento e o esfriamento nas relações interpessoais, se faz necessário à escola, idealizada no imaginário da sociedade como o ambiente social capaz de promover relações constantes e de diferentes intensidades, intervenções para que se oportunize um clima organizacional, respeitando as emoções, afetividade

e valores humanos, e, não somente a cognição e a produtividade.

Considerando que a literatura da Psicologia Escolar Educacional numa perspectiva crítica, aponta para a necessidade de intervenções desenvolvidas junto a equipes docentes, acredita-se que as intervenções realizadas e aqui relatadas, enriqueceram os conhecimentos didáticos e metodológicos, tanto da estagiária, quanto das professoras, uma vez que, possibilitou também a vivência da relação teoria-prática dentro da perspectiva dialética sobre o paradigma da reflexão-ação-reflexão.

É possível afirmar que os objetivos principais das intervenções foram alcançados e que a escola se mostrou receptiva e prestativa. Espera-se ainda que os resultados e discussões aqui apresentadas possam servir para o desenvolvimento de outras intervenções em outras escolas e com outros grupos docentes, todavia, sempre considerando a realidade de cada contexto.

REFERÊNCIAS

BOM SUCESSO, E. de P. **Relações interpessoais e qualidade de vida no trabalho**. Rio de Janeiro, Qualitymark Editora, 2002.

CHALITA, G. **Pedagogia do amor: a contribuição das histórias universais para a formação de valores das novas gerações**. São Paulo, Editora Gente, 2003.

FREUD, S. **A interpretação dos sonhos: edição comemorativa de 100 anos**. Digitaliza Conteúdo, 2001.

SILVA, E. A. **Relações interpessoais no ambiente escolar. Extensão**. Uberlândia, v. 7, n. 2, p. 10 - 8, 2008.

SOUZA, L.K.DE, HUTZ, C.S. **Relacionamentos pessoais e sociais: amizade em adultos**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 13, n. 2, p. 257-265, abr./jun. 2008.

VYGOTSKI, L. S. **Manuscritos de 1929. Educação e sociedade: Vygostki—o manuscrito de 1929: temas sobre a constituição cultural do homem**. Cadernos CEDES ano XXI, Campinas-SP, n. 71, 2000.

Referências on-line

BATISTA, D. N. **Dinâmica bexiga com sonhos**. Disponível em <<http://www.raizdedavi.com/2012/09/dinamica-bexiga-com-sonhos.html>> Acesso em 22 de fev.de 2017.

GAMA, M. C. S. S. **A Teoria das Inteligências Múltiplas e suas implicações para Educação**. 1998. Disponível em <<http://www.homemdemello.com.br/psicologia/intelmult.html>>. Acesso em 22 fev. de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultural. **Portal do Professor**. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html>>. Acesso em 06 de mar. de 2017.

SOUSA, C. A. da S; ALMEIDA, M. N. de **A. Relações interpessoais no ambiente escolar**. 2015. Disponível em: <http://moodle3.mec.gov.br/ufit/file.php/1/moddata/data/850/1115/2143/RELACOES_INTERP_ESSOAIS_NO_AMBIENTE_ESCOLAR.docx>. Acesso em 22 de fev. de 2017.

SOBRE A ORGANIZADORA

Karina Durau - Mestranda em educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); MBA em Multi Gestão Educacional - Modelos Internacionais pela Faculdade de Educação Superior do Paraná (FESP); pós-graduação em Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); pedagoga pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); atualmente professora do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-082-7

