



Impactos das Tecnologias nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 3

**Marcos William Kaspchak Machado
(Organizador)**

Atena
Editora
Ano 2019

Marcos William Kaspchak Machado

(Organizador)

Impactos das Tecnologias nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 3

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 Natália Sandrini

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)

I34 Impactos das tecnologias nas ciências humanas e sociais aplicadas
3 [recurso eletrônico] / Organizador Marcos William Kaspchak
Machado. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. –
(Impactos das Tecnologias nas Ciências Humanas e Sociais
Aplicadas; v. 3)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-163-3

DOI 10.22533/at.ed.633191103

1. Ciências sociais aplicadas. 2. Humanidades. 3. Tecnologia.
I.Machado, Marcos William Kaspchak. II. Série.

CDD 370.1

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

O livro “*Impactos das Tecnologias nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 3*” aborda uma série de capítulos de publicação da Atena Editora, subdivididos em 4 volumes. O volume III apresenta, em seus 33 capítulos os estudos mais recentes sobre aplicação de ferramentas educacionais básicas e aplicadas à inclusão, além de uma série de capítulos que abordam o cenário atual do sistema educacional brasileiro.

As áreas temáticas de educação e suas ferramentas de inclusão mostram o papel de desenvolvimento social, onde incluir ferramentas de inovação no ambiente educacional é, além de um desafio, um objetivo de direcionar à sociedade ao futuro esperado por todos e sem desigualdades.

A educação é historicamente uma ciência de propagação e disseminação de progresso, percebido no curto e longo prazo em uma sociedade. Observamos que a construção da ética, proveniente da educação e inclusão, traz resultados imediatos no ambiente em que estamos inseridos, percebidos na evolução de indicadores sociais, tecnológicos e econômicos.

Por estes motivos, o organizador e a Atena Editora registram aqui seu agradecimento aos autores dos capítulos, pela dedicação e empenho sem limites que tornaram realidade esta obra que retrata os recentes avanços inerentes ao tema.

Por fim, espero que esta obra venha a corroborar no desenvolvimento de conhecimentos e novos questionamentos a respeito do papel transformador da educação, e auxilie os estudantes e pesquisadores na imersão em novas reflexões acerca dos tópicos relevantes na área social.

Boa leitura!

Marcos William Kaspchak Machado

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
REFLEXÃO SOBRE A AVALIAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO	
Manoel de Jesus Bastos	
DOI 10.22533/at.ed.6331911031	
CAPÍTULO 2	11
O PROCESSO AVALIATIVO EM LÍNGUA PORTUGUESA: EFEITOS NA VIDA DE PROFESSORES E ALUNOS	
Alba Cristhiane Santana	
Vitória Palhares França	
DOI 10.22533/at.ed.6331911032	
CAPÍTULO 3	26
O LÚDICO COMO POSSIBILIDADE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	
Suélen Normando da Silva Vasconcelos	
Sangelita M. Franco Mariano	
DOI 10.22533/at.ed.6331911033	
CAPÍTULO 4	27
APLICABILIDADE DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE PONTUAÇÃO (ANOS INICIAIS): DA TEORIA À PRÁTICA	
Raimunda Francisca de Sousa	
Anderson Cristiano da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.6331911034	
CAPÍTULO 5	43
REFORÇO ESCOLAR: UMA MANEIRA LÚDICA DE APRENDER	
Ivonilda Rosa Pereira Nascimento	
Marineusa Carvalho Sousa	
DOI 10.22533/at.ed.6331911035	
CAPÍTULO 6	51
A PRODUÇÃO DE JOGOS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE BIOLOGIA: UMA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	
Natalia Carvalhaes de Oliveira	
Sandra Zago Falone	
Natalie Tolentino Serafim	
Matheus Ribeiro Teixeira	
DOI 10.22533/at.ed.6331911036	
CAPÍTULO 7	58
JUVENTUDE E ESCOLA NO MUNICÍPIO DE CAMPO ALEGRE DE GOIÁS	
Divina Aparecida Correia da Silva Marcelino	
Maria Zenaide Alves	
DOI 10.22533/at.ed.6331911037	

CAPÍTULO 8 65

O PROCESSO DE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NO PPGSS/UFPB NOS ANOS 2000:
UMA ANÁLISE A PARTIR DAS DISSERTAÇÕES DE MESTRADO VINCULADAS À ÁREA DE
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-PRÁTICA DO SERVIÇO SOCIAL

Bernadete de Lourdes Figueiredo de Almeida
Lucicleide Cândido dos Santos

DOI 10.22533/at.ed.6331911038

CAPÍTULO 9 80

PROFESSOR MEDIADOR – UMA ANÁLISE LITERÁRIA DO DOCENTE E SEU PAPEL JUNTO AS
NOVAS GERAÇÕES

Isaura Maria dos Santos
Mario Augusto de Souza

DOI 10.22533/at.ed.6331911039

CAPÍTULO 10 85

PROGRAMA DE REFORÇO DE CONTEÚDOS DO ENSINO MÉDIO COMO ESTRATÉGIA PARA
REDUZIR A REPROVAÇÃO DE CALOUROS E MELHORAR OS INDICADORES DE PERMANÊNCIA
NO ENSINO SUPERIOR

Glaucia da Silva Brito
Dione Maria Menz
Eduarda de Sousa Lemos
Karine Danielle Muzeka
Paula Cristina Stopa

DOI 10.22533/at.ed.63319110310

CAPÍTULO 11 93

UTILIZAÇÃO DE MAPAS CONCEITUAIS COMO ESTRATÉGIA DE INOVAÇÃO METODOLÓGICA:
RELATO DE EXPERIÊNCIA

Karla Rona da Silva
Marina Dayrell de Oliveira Lima
Leila de Fátima Santos

DOI 10.22533/at.ed.63319110311

CAPÍTULO 12 104

REFLEXÕES SOBRE O CONCEITO DE SAÚDE E O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS DE
APRENDIZAGEM

Priscila Santos da Silva Navarenho
Renato Campos Pierotti
Maria Angela Boccara de Paula

DOI 10.22533/at.ed.63319110312

CAPÍTULO 13 112

METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM
SAÚDE: CONSTRUÇÃO DE LIVRO DIDÁTICO DIGITAL UTILIZANDO A SALA DE AULA INVERTIDA
E A PROBLEMATIZAÇÃO

Rafaela Benatti de Oliveira
Isabel Cristina Chagas Barbin
Henrique Salustiano Silva
Ana Carolina Castro Curado
Marcia Cristina Aparecida Thomaz

DOI 10.22533/at.ed.63319110313

CAPÍTULO 14 123

O QUIZ DO BIS: USO DO KAHOOT COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM

Danilo Sande Santos
Denise Sande
Leandro Andrade Sande da Silva
Larissa Sande de Oliveira
Mirian Silva Adorno

DOI 10.22533/at.ed.63319110314

CAPÍTULO 15 129

O *LISTENING* NAS AULAS DE INGLÊS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: POSSIBILIDADES COM O USO DE VÍDEO DO *YOUTUBE*

Daniela Bandeira Navarro

DOI 10.22533/at.ed.63319110315

CAPÍTULO 16 138

USO DE MATERIAIS ALTERNATIVOS PARA DESENVOLVIMENTO DE AULAS EXPERIMENTAIS

Karla Soares Matias
Karla Nara da Costa Abrantes
Clemerson Fernandes da Silva
Kesley dos Santos Ribeiro
Nubia Abadia Silva
Luciano Alves da Silva

DOI 10.22533/at.ed.63319110316

CAPÍTULO 17 145

USO DA EXPERIMENTAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE MODELOS DIDÁTICOS NO ENSINO DE QUÍMICA

Paulo César dos Santos
Adrielly Aparecida de Oliveira
Luciana Maria Borges
Tiago Clarimundo Ramos

DOI 10.22533/at.ed.63319110317

CAPÍTULO 18 151

BIOQUÍMICA NO ENSINO MÉDIO: CONTRIBUIÇÕES DE UM JOGO DIDÁTICO SOBRE CARBOIDRATOS E LIPÍDIOS

Adrielly Aparecida de Oliveira
Paulo César dos Santos
Tiago Clarimundo Ramos

DOI 10.22533/at.ed.63319110318

CAPÍTULO 19 155

JOGO DO MAPA METABÓLICO: NOVAS ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DE BIOQUÍMICA

Natália Tomich Paiva Miranda
Andréia Almeida Mendes
Roberta Mendes Von Randow

DOI 10.22533/at.ed.63319110319

CAPÍTULO 20	165
COLETA, ISOLAMENTO E IDENTIFICAÇÃO DE COGUMELOS: Atividade Prática Supervisionada	
Alessandra Cristine Novak Sydney	
Eduardo Bittencourt Sydney	
Bárbara Ruivo Válio Barretti	
DOI 10.22533/at.ed.63319110320	
CAPÍTULO 21	177
EXPLORANDO ORGANELAS: TECNOLOGIA E LUDICIDADE A FAVOR DA INCLUSÃO	
Daise Fernanda Santos Souza	
Maria Angélica Cezário	
Isabel Thayse Barbosa	
Regina Maria de Fátima Dias	
DOI 10.22533/at.ed.63319110321	
CAPÍTULO 22	183
BURRO D'ÁGUA DE LIGAÇÕES QUÍMICAS	
Karla Nara da Costa Abrantes	
Karla Soares Matias	
Kesley dos Santos Ribeiro	
Tatiana de Oliveira Zuppa	
Nubia Abadia Silva	
Luciano Alves	
DOI 10.22533/at.ed.63319110322	
CAPÍTULO 23	189
JOGO LÚDICO SOBRE ABELHAS NATIVAS COMO MEDIAÇÃO NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM	
Thaís de Oliveira Saib Chequer	
Thaís de Moraes Ferreira	
Patrícia Batista de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.63319110323	
CAPÍTULO 24	195
CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE: UMA RELAÇÃO COM O ENSINO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA CRÍTICA	
Regimar Alves Ferreira	
Luciene Lima de Assis Pires	
DOI 10.22533/at.ed.63319110324	
CAPÍTULO 25	204
A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E A CIÊNCIA PÓS-MODERNA DE BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS	
Sandro Luiz Leseux	
Lucenildo Elias da Silva	
Marta Maria Pontin Darsie	
DOI 10.22533/at.ed.63319110325	
CAPÍTULO 26	217
CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INFANTIL (CREI): UM ESPAÇO PARA CRIANÇAS SURDAS NA CIDADE DE JOÃO PESSOA/PB	
Ana Dorziat	
Edleide Silva do Nascimento	
DOI 10.22533/at.ed.63319110326	

CAPÍTULO 27	234
PERFIL DOS ALUNOS DE EJA EM ITAÚBA – MT	
Nilson Caires Ferreira	
Camila José Galindo	
DOI 10.22533/at.ed.63319110327	
CAPÍTULO 28	245
EQUOTERAPIA COMO AUXILIO A ANDRAGOGIA	
Alvaro Bubola Possato	
Priscila Santos da Silva Navarenho	
Josiane Guimarães	
Patrícia Ortiz	
DOI 10.22533/at.ed.63319110328	
CAPÍTULO 29	253
AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO	
Jaqueline Moraes Freitas	
Gabriela Ferreira Alves	
Fabio Pereira Santana	
DOI 10.22533/at.ed.63319110329	
CAPÍTULO 30	265
UMA REFLEXÃO SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA, A REALIDADE ESCOLAR E A FORMAÇÃO CONTINUADA.	
Silvania Leopoldina Dos Santos Martins	
Rudinelia Silva Freitas de Oliveira	
Jamille Almeida dos Santos	
Ivonilda Rosa Pereira Nascimento	
DOI 10.22533/at.ed.63319110330	
CAPÍTULO 31	271
EDUCAÇÃO ESCOLAR EM UNIDADE DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA - A VISÃO DE PROFESSORES: UMA HIATO ENTRE O PROPOSTO E O VIVIDO.	
Daiane Trindade da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.63319110331	
CAPÍTULO 32	275
A SUBVERSÃO DA EDUCAÇÃO: NARRATIVAS DO PROCESSO FORMATIVO DO DETENTO NO CONTEXTO PENITENCIÁRIO E SEU IMPACTO NA RESSOCIALIZAÇÃO	
Thayla F. Souza e Silva	
Filomena Maria de Arruda Monteiro	
DOI 10.22533/at.ed.63319110332	
CAPÍTULO 33	288
O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DOS INDICADORES DA QUALIDADE NOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE SALVADOR: UMA EXPERIÊNCIA DE GESTÃO DEMOCRÁTICA	
Roberta Pereira Souza do Carmo	
Antonio Amorim	
DOI 10.22533/at.ed.63319110333	
SOBRE O ORGANIZADOR	301

REFLEXÃO SOBRE A AVALIAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

Manoel de Jesus Bastos

Formado em Normal Superior pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI, Pós-graduado em Supervisão Escolar pela Faculdade de Teologia Hokemãh – FATEH e Mestrando em Educação pela Anne Sullivan University – E-mail: majeba2011@hotmail.com

RESUMO: O presente texto apresenta reflexões sobre a análise do andamento do processo educacional brasileiro, desenvolvido pelas políticas educacionais contemporâneas, resultados e perspectivas. O principal objetivo é mostrar a realidade explícita vivenciada pela sociedade, diante da educação que temos, seus desânimos, seus conclames e suas perspectivas para o futuro, além de identificar possíveis indícios de empecilhos que obstruem o andamento do processo educacional. Tendo em vista a notável discrepância existente entre a qualidade e a quantidade, a teoria e a prática educacional no cotidiano, o processo educacional requer uma reflexão, profundamente crítica, sobre o assunto, apontando saídas emergentes da patinação a que ora se vive, rumo a cidadania que se almeja. Apresenta-se aqui contradições das avaliações do sistema educacional brasileiro, que fomenta resultados numerológicos e censitários, para apresentar ao Banco Mundial, satisfazendo aos seus

credores e visando objetivos mercantilistas, ao invés de elaborar propostas que visem melhorar o relacionamento escola/família/comunidade e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade da educação e a consolidação da cidadania, prevista na Constituição Federal. Observa-se que a avaliação do sistema educacional está deixando de ser um processo construído coletivamente, com visões qualitativas e com respaldos nas leis educacionais, para ser único e exclusivo instrumento maquiador da eficiência das instituições, satisfazendo, de certa forma, um sistema que precisa aparecer no topo censitariamente. Defende-se, portanto, que o Sistema Nacional da Educação – SNE, implemente políticas educacionais que promovam a consolidação de uma avaliação emancipatória e reflexiva, no sentido de proporcionar a melhoria da qualidade do processo educacional para a efetivação da cidadania.

PALAVRAS-CHAVE: avaliação, sistema educacional brasileiro, sociedade.

ABSTRACT: The present text presents reflections on the analysis of the progress of the Brazilian educational process, developed by contemporary educational policies, results and perspectives. The main objective is to show the explicit reality experienced by society in the face of the education we have, its discouragement,

its conclamations and its future prospects, as well as to identify possible indications of obstacles that impede the progress of the educational process. In view of the remarkable discrepancy between quality and quantity, educational theory and practice in everyday life, the educational process requires a profoundly critical reflection on the subject, pointing out emerging emergencies from the skating that we now live, towards citizenship that is sought. We present here contradictions of the evaluations of the Brazilian educational system, which fosters numerological and census results, to present to the World Bank, satisfying its creditors and aiming for mercantilist goals, instead of elaborating proposals that aim to improve the school / family / community relationship and , consequently, the improvement of the quality of education and the consolidation of citizenship, foreseen in the Federal Constitution. It is observed that the evaluation of the educational system is no longer a collectively constructed process, with qualitative visions and with support in the educational laws, to be the unique and exclusive tool for the efficiency of institutions, satisfying, to a certain extent, a system that needs appear on the top census. It is therefore advocated that the National Education System - SNE, implement educational policies that promote the consolidation of an emancipatory and reflexive evaluation, in order to provide the improvement of the quality of the educational process for the effectiveness of citizenship.

KEY WORDS: evaluation, Brazilian educational system, society.

1 | INTRODUÇÃO

O sistema educacional a que ora se vivencia, sinaliza a necessidade urgente de uma reforma que possa resgatar a sua credibilidade e a sua estabilização promovendo a melhoria da sua qualidade. Uma reforma que possa, de fato, avaliar as acentuadas discrepâncias existentes entre a qualidade e a quantidade, entre a teoria e a prática, entre o seu cumprimento e o que está deixando de ser cumprido, segundo as normativas de suas leis. Reformar as leis talvez não fosse o suficiente. É preciso reformar a prática do fazer a educação, nos dias hodiernos.

Desde a década de 90, a avaliação do sistema educacional brasileiro vem demonstrando ser uma política de Estado, ou seja, cria-se metas e diretrizes extraordinárias, porém as ações ficam à mercê de propostas que se quer saem do papel. O que há são estatísticas numerológicas que atingem os ápices dos gráficos mas que tem como almejo o levantamento de recursos de bancos para suprir as necessidades imensuráveis de um país capitalista.

O processo avaliativo do sistema educacional brasileiro é bastante amplo e diversifica-se de acordo com os níveis que, embora apresentem intenções e objetivos semelhantes, possuem metodologias totalmente desconexas. Ainda não é um processo que apresente a fomentação pela qualidade educacional e que exija as garantias previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, no Plano Nacional de Educação - PNE e na Constituição Federal.

Dentre os processos de avaliação, que ora atuam estão a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, criado na década de 70 e que avalia os cursos *stricto sensu*, Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes. O Saeb, implantado nos anos 90 e modificado em 2005, encontra-se dividido em dois pilares: Avaliação Nacional da Educação Básica – Aneb e Avaliação Nacional de Rendimento Escolar – Anresc. Viana defende que

A avaliação não é um valor em si e não deve ficar restrita a um simples rito da burocracia educacional; necessita integrar-se ao processo de transformação do ensino-aprendizagem e contribuir, desse modo, ativamente, para o processo de transformação dos educandos. (VIANA, 2005, p. 16)

Contudo, a Prova Brasil originou-se com o objetivo de avaliar o desempenho dos alunos em apenas duas disciplinas: Matemática e Língua Portuguesa, como se as outras não precisassem ser diagnosticadas para posterior melhoramento. Aplicada pela primeira vez em 2008, essa prova avalia, censitariamente, as escolas públicas que possuem a partir de 20 alunos.

Implantado em 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb, apareceu para classificar as redes de ensino na escala numérica, tendo como indicador a Prova Brasil. A sua implementação não almeja diagnosticar o andamento do processo educacional, tampouco refletir sobre o norteamento de suas diretrizes, mas para a amostragem de uma política de rankings na educação básica.

Desenvolveu-se este trabalho com o objetivo de mostrar a realidade explícita vivenciada pela sociedade, diante da educação que se têm e da que a sociedade precisa, seus acertos, seus equívocos e suas perspectivas para o futuro, além de identificar possíveis indícios de empecilhos que obstruem o andamento do processo educacional. Considerando as notáveis discrepâncias existentes entre a qualidade e a quantidade, a teoria e a prática educacional no cotidiano, o processo educacional requer, urgentemente, uma reflexão, profundamente crítica, sobre o assunto, apontando saídas emergentes da patinação a que ora se vive, rumo a cidadania que se almeja.

Utilizou-se como embasamento científico, algumas fontes oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Constituição Federal, além de alguns autores envolvidos no tema: BANCO MUNDIAL (1986), DIAS SOBRINHO (2000), FREITAS (2011), LIBÂNEO (2009) e SOUSA & LOPES (2001). Ademais, as experiências vivenciadas no dia a dia do labor pedagógico sem, contudo, esquecer da interação social e das observações captadas cotidianamente.

2 | AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Dos instrumentos de avaliação da educação nacional, o Sinaes é o que apresenta um desempenho de maior envergadura, por analisar o processo em diversas dimensões, desde o desempenho dos alunos aos aspectos físicos da instituição de

ensino. No entanto, esse tipo de avaliação valoriza sempre os aspectos quantitativos.

De modo que esses indicadores, tanto da educação básica quanto da superior, invadiram o sistema educacional brasileiro, fragilizando-o e descredenciando-o qualitativamente. Pois, segundo (FREITAS 2007-2011), “a presença tão forte dos exames de larga escala, Prova Brasil e Enade, nesses indicadores, tem trazido sérias consequências para o processo.”

Nessas circunstâncias, é observável que a avaliação do sistema educacional está deixando de ser um processo construído coletivamente, com visões qualitativas e com respaldos nas leis educacionais, para ser único e exclusivo instrumento maquiador da eficiência das instituições, satisfazendo, de certa forma, um sistema que precisa aparecer no topo censitário. Dessa forma, o Estado sente-se desresponsabilizado e convicto de ter cumprido com as suas obrigações, ficando as instituições educacionais responsabilizadas pelas soluções dos supostos problemas em pendência. Avaliar o andamento de um processo requer, uma reflexão crítica e minuciosa para posteriores ações inovadoras. Exige fidelidade às diretrizes educacionais e compromisso com a formação da cidadania plena do indivíduo, prevista na Constituição Federal. (Grifo nosso)

Admite-se que a educação brasileira apresenta lacunas sinalizadoras de suas ineficiências geradas ao longo dos anos. Há uma discrepância bastante acentuada entre o que se fala e o que se faz em prol da educação. Ou seja, criou-se alguns documentos oficiais e norteadores para a educação brasileira como a LDB, o PNE, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCNEB, propôs-se a criação e implementação dos Projetos Políticos Pedagógicos – PPP e dos Regimentos Escolares – RE nas instituições de ensino, além do embasamento na Constituição Federal que garantem, em seus artigos, uma educação que tenha como função a transformação da sociedade, onde os indivíduos que a compõe tornem-se verdadeiros cidadãos. No entanto, as suas normativas não estão sendo consideradas, tampouco cumpridas. Falta, portanto, fidelidade e compromisso pela sua obrigatoriedade, tanto do Estado quanto das instituições e da própria sociedade.

Enquanto a LDB prevê no seu artigo 32, inciso I, o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, no final do Ensino Fundamental, assiste-se a uma educação do faz de conta, onde o indivíduo diz que aprendeu e a escola assume que ensinou. Na verdade, é desastroso o número de concluintes do Ensino Fundamental que não sabem ler, nem escrever, tampouco calcular o básico que a vida requer.

A Constituição Brasileira (1988), instiga uma profunda reflexão de toda a sociedade quando menciona

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 qualificação para o trabalho. (C. F. 1988, art. 205. p. 63)

O que se tem observado é que os modelos de avaliação do sistema educacional, nas últimas décadas, não tem proporcionado as mudanças necessárias que a educação precisa, nem logrado o êxito desejado pela sociedade. Esses modelos de avaliação estão mais relacionados aos interesses mercantilistas do que à consolidação da qualidade do ensino. De modo que a condução do sistema educacional brasileiro é gerenciado com base no clientelismo e no apadrinhamento de uma elite autoritária e ditadora de regras que, na verdade, não vem surtindo efeitos satisfatórios à sociedade.

A educação brasileira está necessitando de uma avaliação com base nos conclames dos profissionais que a realiza e de acordo às necessidades que sociedade diligencia, com a implementação de programas e projetos elaborados com a participação da sociedade, refletindo, sempre, sobre os resultados anteriores e propondo novas ações possíveis. Ao contrário do que acontece, no que diz respeito a elaboração de projetos, realizados por secretários ou técnicos da Secretaria, sem consulta à sociedade, mas de acordo com as exigências do governo.

3 | A EDUCAÇÃO NO SISTEMA CAPITALISTA GLOBALIZADO

A Constituição Brasileira garante no seu artigo 205, que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família ... No entanto, o que se tem percebido é que a educação apesar de ser um direito social, ainda privilegia a poucos. A maioria, deixa de usufruir de sua qualidade e ainda é taxada de culpada pelo fracasso e pelo insucesso escolar em expansão.

É sabido que há muito tempo, o Brasil vem solicitando recursos do Banco Mundial para investimentos nas áreas da saúde, cultura e educação. Contudo, o governo é pressionado a poupar esses recursos para amenizar a dívida externa. Portanto, não são os profissionais dessas áreas, tampouco a sociedade que decidem a aplicabilidades desses recursos, mas aqueles que desconhecem as suas reais necessidades.

Em resumo, não é preciso ser especialista para compreender como funciona o sistema educacional brasileiro, basta lembrar que dos projetos que são elaborados, muitos deixam de ser executados por falta de recursos. Ou seja, planeja-se bem, mas cumpre-se mal. O sistema educacional brasileiro demonstra uma habilidade impressionante na criação de planejamentos, na elaboração de projetos e na apresentação de metas extraordinárias, mas que, finalmente, não passam de verdadeiras utopias educacionais.

Admite-se que algumas leis pertinentes à área educacional, foram bem elaboradas, a exemplo da LDB e do PNE que apresentam uma série de artigos excepcionais, algumas metas extraordinárias e um elevado número de estratégias louváveis; o que falta é o compromisso para o seu cumprimento. O que se cria hoje, amanhã sofre mudanças em consequência de alguns Projetos de Medida Provisória – PECs.

Atualmente, a sociedade brasileira vem sendo obrigada a aceitar decisões

autoritárias e a engolir práticas que não demonstram nada que possa satisfazer os seus anseios. São práticas de uma elite política/empresarial de cunho, exclusivamente, capitalístico. É observável a grande discrepância existente entre os projetos políticos, da educação básica, exigidos pelo Banco Mundial, elaborados por conselhos executivos e técnicos, e os projetos das escolas públicas, construídos pelos seus próprios sujeitos. O primeiro tem o objetivo de financiar projetos de infraestrutura de países pobres e que devem obedecer à Lei de custo e benefício, ou seja, cortar gastos para aumentar a eficiência no investimento e o segundo elabora propostas com o objetivo de melhorar o relacionamento escola/família/comunidade e, conseqüentemente, a qualidade da educação.

Portanto, há evidências de que o sistema educacional brasileiro está sendo orientado e regulado com base nos interesses de uma minoria. Nesse caso, o país precisa seguir à risca das exigências do Banco Mundial, ou seja, os seus modelos, construídos de cima para baixo. Assim, enquanto os banqueiros continuam enriquecendo com os altos lucros, subtraídos das entranhas dos países em desenvolvimento, as escolas continuam sucateadas, os professores permanecem desvalorizados, os alunos prosseguem desmotivados e as famílias acomodadas, sem nenhum incentivo para o cumprimento dos seus deveres educacionais.

Eis as grandes perguntas: Onde chegaremos, se não somos os donos das próprias rédeas? O que queremos, se não dispomos de escolha própria e conveniente as nossas necessidades? Como construir a verdadeira cidadania, se os interesses do sistema são outros? Dessa forma, conclui-se que é, realmente, difícil, chegar-se onde quer, quando a direção está no comando de outro!

Ora, a interferência do Banco Mundial no sistema educacional brasileiro, vem acontecendo desde a década de 60, com os acordos entre o Ministério da Educação e Cultura – MEC e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional – USAID. Como o governo depende de recursos externos para arcar com seus compromissos nacionais, submete-se a acordos externos com o intuito de assumir parte dos seus compromissos com a população, estabelecidos durante a campanha eleitoral.

É sabido que as instituições brasileiras, sobretudo as educacionais são desnorteadas pelas ingerências internacionais que além de pressionar o cumprimento dos seus projetos, manipulam indicadores, principalmente, econômicos, na insistência de poupar recursos nas áreas da educação, da saúde, da produção tecnológica e científica, da cultura, dentre outras. O objetivo de tudo isso é fazer com que sobre recursos para credores e banqueiros.

4 | A MAQUIAGEM NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A educação brasileira vem, ao longo dos anos, sofrendo um revés assustador. A escola como instituição democrática que deveria estar a serviço da construção da

cidadania e da transformação social, curva-se diante da ideologia do Estado, que tem como função, a neutralização do senso crítico dos indivíduos e dar ênfase aos interesses particulares de um grupo elitizado.

A sociedade está farta em saber que há uma discrepância muito grande entre os resultados censitários, apresentados pelo governo e a realidade vivenciada pela sociedade, entre o que está posto para os estudantes e o que eles realmente precisam. A LDB, menciona no seu artigo 35

O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamentos posteriores. (LDB, art. 35, inciso II, p. 24)

Contudo, a educação brasileira não parece está sendo conduzida de acordo com essas normas. Os gráficos demonstram a excelência dos resultados obtidos no final de cada ano letivo, mas no bojo do ensino-aprendizagem ficam lacunas irreparáveis. Muitos alunos estão concluindo o ensino médio com pendência progressiva aos pré-requisitos exigidos pelas diretrizes educacionais. Não sabem ler, nem escrever e nem efetuar os cálculos básicos e quando o sabem é com grande déficit.

Observa-se, com certa frequência, contradições acentuadas entre as teorias e as práticas executadas pelo próprio sistema educacional. A exemplo do artigo 62, da LDB que previa a atuação na educação básica, pelo professor tivesse diploma em nível superior admitido como formação mínima para o exercício do magistério. Agora, com a reforma do ensino médio, através da Medida Provisória 748/2016, criada sem nenhuma consulta à sociedade e que gerou vários protestos, torna-se permitido que profissionais sem diploma de licenciatura ministrem aulas no ensino médio, para os alunos que optaram pela área de Formação Técnica e Profissional.

Considera-se, absolutamente absurda a exclusão de disciplinas tão importantes do currículo escolar, sobretudo a Filosofia, principal motivadora do senso crítico do indivíduo para o exercício pleno da cidadania. São disciplinas antigas, importantes e imprescindíveis ao currículo educacional, uma vez que motivam o desenvolvimento social, moral e intelectual do indivíduo.

Está, escancaradamente, explícito que a educação brasileira passa por uma maquiagem de robusta espessura, sem o mínimo de preocupação com a sua qualidade, tampouco com a formação da cidadania do seu povo. A expansão de acesso ao Ensino Médio vem acontecendo, muitas vezes, desprovido de ações que possam garantir a sua qualidade. Para Souza e Coelho,

A média do novo conjunto de estudantes é menor do que a existente antes da incorporação maciça de novos alunos. Esse efeito precisa ser compensado com melhorias nos demais fatores que influenciam o desempenho dos alunos vinculados ao funcionamento da escola, como a qualificação de professores, a qualidade do material didático ou os métodos de ensino. (SOUZA, 2006, p. 3 e COELHO, 2008, p.243).

Deixa-se de comungar com esse modelo de mercantilização padronizado, que compõe o cenário do sistema educacional brasileiro, conduzido pelas políticas internacionais que vem, ao longo dos anos, proporcionando lacunas deficitárias no campo da educação brasileira. Defende-se que o Sistema Nacional da Educação – SNE, implemente políticas educacionais que promovam a consolidação de uma avaliação emancipatória e reflexiva, no sentido de proporcionar a melhoria da qualidade do processo educacional para a efetivação da cidadania.

Todavia, a sociedade conclama pelo resgate da qualidade educacional, pelo compromisso e cumprimento de ações que possam favorecer a construção de uma sociedade justa, ativa e igualitária. A construção da cidadania é dever da escola que deve contribuir para o fortalecimento do senso crítico do indivíduo e sua preparação para os desafios que a vida lhe oferece.

5 | REALIDADES E PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO

O processo educacional brasileiro tem sofrido inúmeras mudanças, nos últimos anos, porém as necessidades qualitativas ainda são gritantes. Isso porque os caminhos trilhados pelas políticas públicas educacionais não deram acesso às expectativas do público alvo, a sociedade. Esta, por sua vez, não perdeu as esperanças nem o fôlego de luta por novas reformas. Reformas que proporcionem mudança nos currículos pedagógicos, na formação dos professores, na gestão educacional, com avaliações que levem em consideração a ação-reflexão-ação e, conseqüentemente, uma nova qualidade educativa.

Diante da realidade como a educação brasileira se apresenta atualmente, surgem certos desânimos e alguns indícios de ceticismo a respeito de sua melhoria. Há quem diga que as possibilidades de norteamento estão distantes, tendo em vista que as políticas públicas, que a tange, são demandadas pela globalização do sistema capitalista e apresenta objetivos divergentes aos da sociedade. Nesse mesmo sentido, Libâneo pontua

As atuais políticas educacionais e organizativas devem ser compreendidas no quadro mais amplo das transformações econômicas, políticas, culturais, e geográficas que caracterizam o mundo contemporâneo. Com efeito, as reformas educativas executadas em vários países do mundo europeu e americano, nos últimos 20 anos, coincidem com a recomposição do sistema capitalista mundial, o qual incentiva um processo de reestruturação global da economia regido pela doutrina neoliberal. (LIBÂNEO, 2009, p. 33-34)

Por esse motivo, torna-se necessário que se desenvolva reflexões no sentido de fomentar debates a respeito das atuais políticas educacionais, avaliando os seus acertos, os seus equívocos e exigindo o cumprimento de diretrizes que proporcionem o resgate da qualidade educacional. Acredita-se que a partir daí, surgirão novas perspectivas, com a implementação da melhoria dos resultados escolares.

Para que a retomada do crescimento qualitativo educacional se efetive, é preciso

que o setor educacional receba incentivo contínuo do governo, como: acompanhamento da evolução das metas previstas nas leis educacionais, realização de programas de aperfeiçoamento para todos os profissionais da educação, fiscalização dos investimentos financeiros, obrigatoriedade de coordenadores e supervisores nas escolas, exigência da implementação e execução de Projetos Políticos-Pedagógicos e do Regimento Escolar, minicursos de incentivo, conscientização e desmascaramento aos pais de alunos.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto desse trabalho, conclui-se que torna-se necessária a tomada de decisão de uma reflexão, profundamente crítica, que exija uma educação formadora de cidadãos inteligentes, críticos e capazes de adaptar-se às mudanças positivas sine qua non. Um país que não investe bem na educação não degustará de mudanças ascendentes na sociedade, pois a educação qualitativa é imprescindível ao sucesso econômico e social. É preciso, portanto, que se questione mais os sistemas de ensino e se exija ousadias enérgicas para modificá-los de acordo com as expectativas da sociedade.

A tomada de decisão a respeito de políticas públicas, direcionadas à melhoria da educação, deve partir da própria sociedade que vivencia as suas necessidades, cotidianamente. Isso é, imprescindivelmente, necessário para a criação de medidas que venham sanar ou pelo menos atenuar as deficiências supostamente identificadas. As avaliações externas que apresentam-se como diagnosticadoras do processo do Ensino Fundamental e Médio, em provas padronizadas, que englobam as áreas de português, com ênfase em leitura e matemática, com concentração em resolução de problemas, devem ser incorporadas nas avaliações internas, com a utilização dos seus métodos em outras áreas.

Avaliar a educação brasileira é algo complexo, tendo em vista, a necessidade de avaliar, ao mesmo tempo, um sistema capitalista robusto e de muitas décadas, com normas padronizadas e, muitas vezes, inflexíveis. No entanto, é sabido que o processo avaliativo deve ser construído coletivamente, com concepções que tem como meta a ruptura das inércias e o desejo de transformação social, através da busca da qualidade educacional.

Refletindo bem, a respeito do sistema educacional brasileiro, chega-se à conclusão que ainda existem muitas burocracias a serem solucionadas, pelo fato, de sua mercantilização globalizada. Nosso país sente-se na obrigação de obedecer normas impostas pelo Banco Mundial, com acordo firmado desde 1946, na Conferência de Bretton Woods.

Diante dessa situação ainda acredita-se que os profissionais da educação brasileira, não perderam as esperanças. Estão ávidos, cumprindo com as suas obrigações que o destino lhes reservou e certos de que as diferenças positivas que se

observa na sociedade são, inevitavelmente, frutos de suas ações.

REFERÊNCIAS

BANCO MUNDIAL. El financiamiento de la educación em los países em desarrollo: opciones de política. Washington, DC, 1986.

BRASIL, Constituição Federal de 05 de outubro de 1988.

BRASIL, LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação institucional: a experiência da Unicamp: condições, princípios, processo. **Pró-Posições**, Campinas, v. 06, nº 1, 1995.2000.

FREITAS, Luís Carlos de. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: III Seminário de Educação Brasileira e Simpósio PNE: Diretrizes para Avaliação e Regulação da Educação Nacional. **CEDES**, fev. 2011, São Paulo.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. Educação Escolar; políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2009.

SOUSA, Sandra Zákia; LOPES, Veralúcia Virgínia. Avaliação nas políticas educacionais atuais reitera desigualdades. Revista Adusp, São Paulo, nº 46, p. 53-59, jan/2001.

O PROCESSO AVALIATIVO EM LÍNGUA PORTUGUESA: EFEITOS NA VIDA DE PROFESSORES E ALUNOS

Alba Cristhiane Santana

Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras
Goiânia – Goiás

Vitória Palhares França

Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras
Goiânia – Goiás

RESUMO: O objetivo deste estudo foi investigar como o processo avaliativo desenvolvido por um professor de língua portuguesa pode afetar a vida escolar do aluno. E ainda pretende-se analisar como o desempenho do aluno em atividades de avaliação pode afetar o professor e suas decisões pedagógicas. No contexto educativo, o professor assume a mediação entre o aluno e o objeto de conhecimento por meio dos procedimentos metodológicos desenvolvidos, dos diferentes mediadores que compõem o material didático e ainda pela relação estabelecida com os alunos. A pesquisa foi realizada em uma perspectiva qualitativa, contexto de pesquisa foi uma escola pública municipal e os participantes foram um professor de língua portuguesa e 15 alunos do nono ano do ensino fundamental. Os procedimentos do estudo foram: análise documental, questionários e entrevista semiestruturada. A construção do processo construtivo-interpretativo se

desenvolveu a partir dos dois eixos de análise: a) Dimensão Pessoal, que caracterizou os participantes do estudo e analisou as percepções da professora-participante sobre o desempenho de seus alunos em atividades de avaliação; e b) Dimensão Pedagógica, que apresentou os elementos que caracterizaram o processo avaliativo desenvolvido pela professora em sua mediação pedagógica e analisou as percepções dos alunos sobre as práticas avaliativas nas aulas de língua portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: Processo Avaliativo - Mediação Pedagógica - Afetividade

ABSTRACT: The objective of this study was to investigate how the evaluation process developed by a Portuguese language teacher can affect the student's school life. It is also intended to analyze how the student's performance in assessment activities can affect the teacher and his / her pedagogical decisions. In the educational context, the teacher assumes mediation between the student and the object of knowledge through the methodological procedures developed, the different mediators that make up the didactic material and also the established relationship with the students. The research was carried out in a qualitative perspective, research context was a municipal public school and the participants were a Portuguese language teacher and 15 students

from the ninth grade. The study procedures were: documentary analysis, questionnaires and semi-structured interview. The construction of the constructive-interpretative process developed from the two axes of analysis: a) Personal Dimension, which characterized the study participants and analyzed the teacher-participant's perceptions about the performance of their students in evaluation activities; b) Pedagogical Dimension, which presented the elements that characterized the evaluation process developed by the teacher in her pedagogical mediation and analyzed the students' perceptions about the evaluative practices in the Portuguese language classes.

KEYWORDS: Evaluative Process - Pedagogical Mediation - Affectivity

1 | INTRODUÇÃO

O objetivo deste estudo foi investigar como o processo avaliativo desenvolvido por um professor de língua portuguesa pode afetar a vida escolar do aluno. No contexto educativo, o professor assume a mediação entre o aluno e o objeto de conhecimento por meio dos procedimentos metodológicos desenvolvidos, dos diferentes mediadores que compõem o material didático e ainda pela relação estabelecida com os alunos. Fundamentado em uma perspectiva histórico-cultural, a partir dos estudos de Vigotski (2003), a proposta do capítulo é discutir como as práticas de avaliação do professor desenvolvidas em sua mediação pedagógica participam da construção de significados e atitudes do aluno em relação à língua portuguesa, considerando a participação da dimensão afetiva. E ainda pretende-se analisar como o desempenho do aluno em atividades de avaliação pode afetar o professor e suas decisões pedagógicas.

O capítulo está organizado em três partes: a discussão teórica sobre a mediação pedagógica e o processo avaliativo; o método do estudo; os resultados e discussão.

A mediação pedagógica e o processo avaliativo

A compreensão acerca da mediação pedagógica se fundamenta nos estudos de Vigotski (2003), o autor discute que a relação entre o sujeito e o mundo é mediada por instrumentos e signos que assumem o lugar de elementos intermediários técnicos e simbólicos, por meio do conceito de mediação semiótica. E também o Outro é visto como um elo de mediação entre o sujeito e o mundo, pode ser concebido como um signo mediador de gestos, condutas, sentimentos e pensamentos, a relação com o Outro favorece a atribuição de sentido e significado aos fenômenos (VIGOTSKI, 2003).

O processo de mediação possibilita a apropriação cultural e o desenvolvimento cognitivo, e também mobiliza afetos, motivações, condutas e modos de interação. Segundo os estudos de Vigotski (2003, 2010) a compreensão do pensamento implica na identificação dos motivos, necessidades e interesses que o orientam em determinada direção. E ainda buscamos em Wallon (1995) a compreensão acerca da relação entre cognição e afeto. Esse autor destaca que a inteligência e a afetividade

se desenvolvem conjuntamente e coexistem no sujeito em todos os momentos de sua vida.

Nessa perspectiva, a mediação semiótica é um conceito importante para a compreensão do processo educativo, pois no contexto escolar ocorre um movimento intenso e dinâmico de mediação entre a pessoa e vários objetos de conhecimento. E o professor é um importante agente mediador, a ação pedagógica promove condições para a apropriação de conceitos sistematizados, conforme discutem diferentes autores (BERNARDES; MOURA, 2009; LEITE, 2006).

O papel do professor é mediar de forma planejada e intencional, compartilhar com os alunos sistemas conceituais instituídos culturalmente, atitudes, valores e saberes próprios da cultura (SILVA; SCHNETZLER, 2006). No processo ensino-aprendizagem a mediação do professor gera marcas afetivas e, de acordo com alguns autores (ALMEIDA; MAHONEY, 2007; LEITE, 2006), favorece ou não a relação que o aluno estabelece com o objeto de conhecimento.

Em relação aos processos de avaliação, o professor planeja e desenvolve procedimentos que podem caracterizar suas concepções acerca dos objetivos do ensino e de seu papel no processo educativo. O processo de avaliação, segundo diferentes autores (ESTEBEAN; AFONSO, 2010; FREITAS, 2003; LUCKESI, 2002, 2008, 2012; SACRISTÁN, 2007), envolve as concepções do professor e pode contribuir com a aprendizagem do aluno. E, de acordo com a perspectiva teórica adotada no estudo, considera-se a importância da dimensão afetiva no processo ensino-aprendizagem, dessa forma, destaca-se que a prática avaliativa pode afetar de forma positiva ou negativa professores e alunos.

Segundo Kager (2006) “a avaliação é uma dimensão da mediação do professor que envolve, sensivelmente, a dimensão afetiva, não se restringindo apenas à dimensão cognitiva do processo de ensino e de aprendizagem” (p.117).

A educação no Brasil esteve historicamente ligada a um modelo de avaliação centralizado na figura do professor e com o objetivo de quantificar o conhecimento adquirido pelo aluno. Luckesi (2002) aponta que o caráter classificatório e, muitas vezes, discriminatório das decisões avaliativas por parte de professores tem gerado a formação de sujeitos por meio da opressão e seleção, em detrimento de uma formação crítica da própria realidade.

Por outro lado, o processo avaliativo pode assumir um caráter diagnóstico e contribuir com a mediação do professor no processo ensino-aprendizagem. De acordo com Luckesi (2008):

o modo de trabalhar com os resultados da aprendizagem escolar - sob a modalidade da verificação- reifica a aprendizagem, fazendo dela uma 'coisa' e não um processo. O momento de aferição do aproveitamento escolar não é ponto definitivo de chegada, mas um momento de parar para observar se a caminhada está ocorrendo com a qualidade que deveria ter (p. 94).

Nessa perspectiva, a avaliação permite diagnosticar o caminho percorrido e

planejar os próximos passos. Nosso estudo pretendeu compreender como a mediação de professores da educação básica tem abordado a avaliação, enfatizando sua influência no processo de aprendizagem dos alunos.

Segundo Leite (2006) a mediação do professor abrange os objetivos de ensino, os procedimentos de ensino e de avaliação que são desenvolvidos, o material didático adotado e a relação vivenciada com os alunos. Dessa forma, o professor contribui para que o aluno estabeleça relações positivas (ou não) com os conteúdos escolares, e as decisões que toma em relação à avaliação são parte fundamental desse processo, devendo ser vistas não como um fim em si mesmo, mas como um meio de apropriação do conhecimento por parte do aluno.

As discussões de Luckesi (2002, 2008) destacam que o processo de avaliação deve ir além da sua função estática de verificar o conhecimento do aluno. Nessa direção, o professor, que é visto como único detentor do conhecimento e legitimado nesse lugar por meio do controle que exerce sobre os alunos mediante as notas, pode promover uma transformação de sua prática, investindo em um processo avaliativo diagnóstico e formativo. Segundo Kager (2006) “para que surjam formas alternativas de avaliação, mesmo dentro de uma sociedade conservadora, é necessário que o educador esteja preocupado em redefinir os rumos de sua ação pedagógica” (p.116).

Os procedimentos de avaliação desenvolvidos pelo professor em sua mediação precisam assumir um caráter diagnóstico, de acordo com a definição de Luckesi (2002), se tornando dessa forma, em instrumentos de reflexão por parte de professores e alunos. A proposta é que o processo avaliativo assuma o objetivo de avaliar as condições de ensino e de aprendizagem, contribuindo para que o professor reveja a sua prática pedagógica e para que o aluno encontre condições para superar suas dificuldades.

Para que o professor possa rever os objetivos de sua mediação e revisar os procedimentos de avaliação é fundamental promover discussões sobre seu processo formativo, destacando a formação inicial e continuada. O contexto de formação docente tem vivenciado demandas sociais, acadêmicas e políticas com questionamentos sobre: os conteúdos curriculares que são abordados, a articulação entre teoria e prática, e ainda a interdisciplinaridade entre as disciplinas específicas da licenciatura e as disciplinas pedagógicas (BRASIL, 2002, 2015; BRZEZINSKI, 2008).

Nesse cenário de questionamentos sobre a formação docente, vale destacar estudos sobre a mediação pedagógica, uma vez que pode contribuir com conhecimentos acerca dos fatores envolvidos com o processo ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, evidenciar conhecimentos, competências e habilidades que devem ser abordadas no processo formativo. Nossa proposta se insere nesses contextos e traz questionamentos voltados para o processo de avaliação que compõem a mediação pedagógica.

Assim, o objetivo geral do estudo foi investigar como o processo avaliativo desenvolvido pelo professor de língua portuguesa, por meio da mediação pedagógica,

afeta o processo de ensino e de aprendizagem. E os objetivos específicos foram: a) identificar os elementos que caracterizam o processo avaliativo desenvolvido pelo professor de língua portuguesa em sua mediação pedagógica, por meio da análise de planos de aula e de entrevistas; b) investigar como as práticas avaliativas do professor participam da construção de significados e atitudes do aluno em relação à língua portuguesa, considerando a dimensão afetiva, por meio da análise de questionários; e c) analisar como o desempenho do aluno em atividades de avaliação afeta o professor e suas decisões pedagógicas, por meio de entrevistas.

2 | MÉTODO

A pesquisa foi realizada em uma perspectiva qualitativa, caracterizada como um processo de investigação relacional e interpretativo, onde o pesquisador é ativo na construção e interpretação dos dados e na produção do conhecimento, conforme discute Flick (2009). A base teórica da pesquisa foi a perspectiva histórico-cultural, apoiada nos estudos de Vigostki (2003), que valoriza a compreensão dos processos de significação que ocorrem na interação dos sujeitos e que orientam suas ações e percepções de si e da sociedade. Nessa perspectiva, os processos de significação podem ser compreendidos por meio da análise de narrativas dos sujeitos, com foco nos significados que atribuem aos fenômenos pesquisados.

O contexto de pesquisa foi uma escola de ensino fundamental, selecionada dentre instituições públicas no município de Goiânia que atendem alunos de licenciatura em atividades de estágio. Foi selecionado um docente do ensino fundamental e seus alunos, da área de Língua Portuguesa. A professora foi convidada a participar da pesquisa e aceitou, assinando o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), o documento informou os objetivos da pesquisa e as condições de participação. Os alunos também foram convidados a participar da pesquisa e aceitaram, seus pais foram informados e assinaram o TCLE. Posteriormente será apresentada uma caracterização mais detalhada dos participantes, pois são informações que compõem os resultados do estudo.

Os procedimentos da coleta de dados foram:

a) Análise documental: foram analisados os planos de aula e as atividades avaliativas da professora-participante do estudo, com o objetivo de identificar os elementos que caracterizam o processo avaliativo desenvolvido por ela. Os documentos foram cedidos pela professora-participante e foi elaborado um protocolo para análise, considerando os objetivos e a base teórica do estudo.

b) Questionários: foram realizados junto com os alunos-participantes do estudo, conforme combinado previamente com a instituição de ensino, os pais dos alunos, a professora-participante e os próprios alunos. O objetivo foi a caracterização dos alunos-participantes e a investigação de suas percepções sobre como as práticas

avaliativas do professor participam da construção de significados e atitudes em relação à língua portuguesa, considerando a dimensão afetiva. O questionário teve caráter exploratório, sem intenção de validação, contendo questões fechadas e abertas. Sua análise envolveu estatística simples para as questões fechadas e análise temática para as questões abertas (FLICK, 2009).

O questionário foi por composto por questões que abordaram informações sobre: idade; percepções sobre as aulas de Língua Portuguesa; quais instrumentos utilizados pelo professor que possibilitam uma melhor aprendizagem; qual método avaliativo usado pelo educador que os alunos mais se identificavam; considerações acerca do que o professor leva em conta ao avaliar seu desempenho e quais dificuldades encontradas durante o processo avaliativo.

c) Entrevista semiestruturada: foi realizada uma entrevista com a professora-participante do estudo com horário e local previamente combinado. O roteiro da entrevista foi elaborado de acordo com o objetivo de investigar suas concepções sobre o processo avaliativo e os elementos que o compõem, bem como sobre os significados que atribui ao desempenho dos alunos em atividades de avaliação. Foi realizada uma análise temática da entrevista (GASKELL, 2010), com o objetivo de investigar os significados que a professora atribui ao processo avaliativo e ao desempenhos dos alunos.

A construção do processo construtivo-interpretativo se desenvolveu a partir dos dois eixos de análise: (a) **Dimensão Pessoal**, que apresentou a caracterização dos participantes do estudo, com ênfase nas informações sócio-culturais. E também apresentou os significados construídos pelos sujeitos acerca da mediação pedagógica e dos processos avaliativos; e (b) **Dimensão Pedagógica**, que apresentou as características da mediação pedagógica nos contextos pesquisados, com ênfase nos processos avaliativos e na participação da dimensão afetiva.

É importante destacar que foram utilizados nomes fictícios para a professora-participante com o objetivo de preservar sua identidade. E os alunos foram identificados por números, devido a quantidade de participantes, também com o objetivo de preservar sua identidade.

3 | RESULTADO E DISCUSSÕES

Os resultados da pesquisa são apresentados de acordo com os eixos de análise elaborados, por meio do cruzamento de informações construídas nos diferentes procedimentos investigativos, com vistas a atender os objetivos do estudo. Os eixos serão discutidos a seguir.

Eixo de análise: Dimensão Pessoal

O eixo da Dimensão Pessoal apresenta uma caracterização dos participantes

do estudo, com o objetivo de compreender seu perfil em relação à idade, sexo e escolarização. Essas informações foram obtidas por meio do questionário aplicado aos alunos e a entrevista realizada com uma professora, conforme descrito anteriormente. Nesse eixo ainda discutiremos as percepções da professora-participante sobre o desempenho de seus alunos em atividades de avaliação.

Trabalhamos com uma turma do nono ano do ensino fundamental, especificamente, na disciplina de Língua Portuguesa. As informações sobre os alunos da turma são apresentadas na tabela 1:

Idade	Masculino	Feminino	Total
14 anos	62,5%	37,5%	53%
15 anos	16,7%	83,3%	40%
16 anos	100%	--	7%
Total	47%	53%	15

Tabela 1 – Identificação dos alunos-participantes

As informações na tabela 1 demonstram que a turma do nono ano está dividida em 53% de mulheres e 47% de homens, sendo 53% com idade de 14 anos e 47% com idade entre 15 e 16 anos. São dados coerentes como perfil de alunos do nono ano do ensino fundamental, segundo o censo escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2014), observamos que somente um aluno se apresenta fora da idade nesse período, com dezesseis anos.

Em relação à professora de Língua Portuguesa da turma, é uma profissional com 42 anos de idade e 16 anos de carreira docente, com licenciatura em Letras: Português e mestrado em Estudos Literários. Assim, destacamos que é uma profissional com uma formação de pós-graduação *stricto sensu*, além de uma experiência de mais de dez anos de sala de aula na educação básica.

Para investigar os significados que a professora atribui ao processo avaliativo e como o desempenho dos alunos a afeta, foi realizada uma entrevista que abordou diferentes questões, como: as dificuldades encontradas durante a aplicação do método avaliativo e como isso influencia o professor na elaboração do mesmo; como as atividades avaliativas e o desempenho dos alunos afetam os professores e sua prática pedagógica.

A professora participante analisa que os alunos não se interessam pelas atividades avaliativas, o foco deles é alcançar um resultado satisfatório, como ela diz:

“Tenho percebido que, conquanto o resultado seja satisfatório, há um desinteresse por parte de alguns estudantes por não compreenderem a relevância das atividades avaliativas. Ainda veem essa prática como ferramenta de tortura ou de perseguição por parte do professor.” (Cláudia).

Com base na fala da professora nota-se que a prática avaliativa ainda é concebida

como um processo que deixa marcas aversivas, as quais podem acompanhar o aluno durante toda sua trajetória escolar. Segundo Kager (2006) o modelo de avaliação classificatória que é adotado tradicionalmente em muitas escolas brasileiras gera sentimentos aversivos e pode se tornar “uma arma poderosa nas mãos do professores” (p.118), que pode ser utilizada de diversas maneiras para sustentar sua autoridade.

A resposta de um aluno no questionário demonstra essa situação:

“O insucesso me levou a perda de interesse e até um medo de alguns conteúdos, mas não da disciplina. Alguns conteúdos que eu não conseguia entender, eu buscava formas de decorar.” (Aluno 1).

Leite e Kager (2009) afirmam que os efeitos aversivos da avaliação tradicional se mostram notáveis e dificultam o processo de vinculação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, bem como podem gerar a perda da motivação para estudar e medo em relação às atividades avaliativas.

É importante salientar que a presença da dimensão afetiva nos processos avaliativos envolve tanto o aluno como o professor. Na entrevista, a professora-participante afirmou que as atividades avaliativas a afetam, e demonstrou insatisfação com a concepção de avaliação que predomina no contexto escolar. O trecho a seguir ilustra essa questão:

“De certa forma sim, haja vista esse tipo de atividade ser o fim e não o meio para o processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o que se verifica na atividade avaliativa é se houve uma compreensão do conteúdo ministrado, no lugar de se verificar como esse conteúdo pode ser aplicado na prática do cotidiano do estudante.” (Claudia).

Observamos que a professora participante não se mostra satisfeita com o processo avaliativo que desenvolve, e o aluno citado anteriormente, também não se mostra satisfeito com suas experiências em relação à avaliação. Essa situação contribui com a produção de significados negativos acerca da avaliação escolar gerando obstáculos para o processo ensino-aprendizagem, uma vez que a avaliação é um componente constituinte de tal processo.

Eixo de análise: Dimensão Pedagógica

O eixo da Dimensão Pedagógica apresenta os elementos que caracterizam o processo avaliativo desenvolvido pela professora de língua portuguesa em sua mediação pedagógica, por meio da análise de planos de aula e das atividades avaliativas, bem como a entrevista realizada com a participante. Nesse eixo também apresentamos as percepções dos alunos sobre as práticas avaliativas nas aulas de língua portuguesa.

Na análise de um dos planejamentos da professora-participante foi identificada uma atividade avaliativa de interpretação de texto, observamos a proposta de realizar uma avaliação contínua e com variedade de procedimentos: a atividade se referia a uma leitura e análise escrita de texto a ser desenvolvida em duas aulas e por meio de

duplas, e ainda propunha uma atividade posterior de forma oral. O planejamento da professora-participante é coerente com uma proposta de avaliação de acompanhamento, discutida por Luckesi (2012) que ocorre por meio de acompanhamento sucessivo dos resultados que vão sendo obtidos pelos alunos, com conseqüentes intervenções (quando necessárias) para que aprendam.

A professora-participante foi questionada sobre o tipo de procedimento de avaliação, se é possível contribuir com o processo de aprendizagem dos alunos, a resposta da profissional aponta os diferentes fatores envolvidos na mediação pedagógica, como a instituição de ensino, os alunos e a concepção de avaliação do próprio professor. O trecho a seguir ilustra essa questão:

"Primeiro que em determinadas escolas a realidade é bem peculiar, dificultando, portanto, o processo ensino-aprendizagem; mesmo assim, busca-se trabalhar com atividades prévias, possibilitando um treinamento para a atividade avaliativa bem como leitura e compreensão de textos que facilitem o amadurecimento intelectual" (Cláudia).

Observamos que a professora-participante ressalta uma necessidade de treinar dos alunos para a atividade avaliativa, o desenvolvimento de "*atividades prévias*" não é visto pela professora como um procedimento que visa a aprendizagem do aluno, mas sim o "*treinamento*" para a avaliação. Nesse sentido, percebe-se a presença de concepções contraditórias de avaliação, ora como fim do processo ensino-aprendizagem, ora como processo de diagnóstico e de acompanhamento dos alunos.

Ao apontar as dificuldades que encontra no desenvolvimento do processo avaliativo, a professora-participante destaca o aluno, como se pode notar no trecho a seguir:

"Tenho verificado que ao se buscar uma interdisciplinaridade há um descompasso para o estudante, provocando confusão, dificuldade para compreender o enunciado bem como para se chegar a uma resposta, ainda que objetiva. Sendo assim, é quase que obrigatório fazer um treinamento prévio para que o estudante se saia bem na atividade avaliativa proposta" (Cláudia).

Novamente a professora-participante demonstra preocupação com o desempenho do aluno, com seu resultado na avaliação e destaca a necessidade de um "*treinamento prévio*" para o sucesso. Observamos que a profissional menciona o objetivo de "*buscar uma interdisciplinaridade*" na elaboração de um instrumento de avaliação, porém, se depara com a dificuldade do aluno em compreender a proposta.

Em outro momento da entrevista, a professora-participante destaca que os próprios alunos buscam somente o resultado na avaliação, sem interesse pelo processo de aprendizagem e de conhecimento, em suas palavras:

"o mais interessante nesse processo é que os próprios estudantes exigem essa conduta em que se visa ao resultado, em detrimento de sua evolução enquanto ser pensante, construtor do conhecimento" (Cláudia).

E nessa perspectiva, a professora-participante afirma que o foco do processo ensino-aprendizagem é o conteúdo:

"Assim, o método pedagógico é selecionado a partir do conteúdo, sem levar em consideração o público alvo. Quando se busca um resultado objetivo, a subjetividade fica apartada do processo ensino-aprendizado" (Claudia).

Nesse sentido, a professora-participante defende que as concepções acerca da prática avaliativa tendem a dificultar o trabalho do professor, no sentido de impossibilitar a construção de uma mediação pedagógica que ofereça um método avaliativo que leve em conta a subjetividade estabelecida na relação sujeito-objeto. É possível notar na narrativa da professora-participante e no seu planejamento de atividades avaliativas, diferentes concepções sobre o processo avaliativo.

Segundo Luckesi (2002) o processo avaliativo pode assumir um caráter classificatório ou diagnóstico, perspectivas que por suas características são diferentes, uma visa a classificação e aprovação e a outra a análise e revisão de ações, respectivamente. O autor sublinha que muitos profissionais, em sua prática escolar cotidiana, não fazem distinção dessas perspectivas e não demonstram domínio conceitual dessas questões.

Investigamos as percepções dos alunos sobre o processo avaliativo das aulas de língua portuguesa e inicialmente destacamos suas análises sobre a metodologia vivenciada:

"o professor manda a gente ler capítulo e apresentar. Uns têm facilidade, outros não. Então fica, tipo assim, você sabe o seu capítulo, e o seu próximo coleguinha talvez não sabe explicar o dele, e você vai ficar sem saber aquele capítulo, o que te deixa voando na matéria" (Aluno 2).

"Na maioria das vezes é matéria decorada. Não é muito aprender não. É decorar e na outra semana você esquece" (Aluno 3).

É possível analisar que os alunos percebem que o modo de avaliar não promove uma real compreensão do conteúdo, pelo contrário, gera um exercício de memorização. Observamos que os sujeitos revelaram aquilo que Luckesi (2002) ressalta como o ato de examinar, que é substancialmente classificatório e seletivo e, por isso mesmo, excludente, buscando uma classificação mais estática do que diagnóstica.

Em relação aos métodos utilizados pela professora de Língua Portuguesa, a tabela 2 apresenta os resultados das questões:

Métodos de Ensino	Respostas
Tarefas em grupo	66%
Filmes e vídeos	20%
Exercícios em sala de aula	07%
Aulas "diferenciadas"	07%
Métodos de Avaliação	Respostas
Tarefas em grupo	73%
Atividades orais	20%
Avaliação individual	07%
Outros	07%

Tabela 2 – Percepção dos alunos sobre métodos que facilitam a aprendizagem e seu desempenho

Nota-se que os alunos valorizam as tarefas em grupo nos diferentes momentos do processo ensino-aprendizagem, sendo 66% em relação aos métodos de ensino e 73% em relação aos métodos de avaliação. Esse é um dado que precisa ser discutido e refletido pelo professor com vistas a buscar seu significado e a analisar as contribuições que pode trazer para o processo de mediação pedagógica.

Em outra questão, investigamos as características que os alunos consideram importantes na mediação de um professor e a maioria destacou: *gostar de ser professor e estabelecer uma boa relação com o aluno*. Em seguida, destacaram: *o conhecimento do professor e o material didático utilizado*. Nessa questão identificamos que a maioria dos alunos destacou fatores relacionados com a dimensão afetiva no processo ensino-aprendizagem, coerente com a discussão de Leite (2006, p. 114): “a relação entre o sujeito (aluno) e o objeto (áreas e conteúdos escolares) é marcada por aspectos cognitivos e afetivos.”

Em relação à avaliação, investigamos se os alunos gostavam das atividades avaliativas realizadas nas aulas de língua portuguesa e 46% marcaram que às vezes, 40% que sim e 14% que não. A seguir são apresentados alguns trechos das respostas que acompanharam essa pergunta:

“Sim. Porque ela passa sobre tudo o que aprendemos” (Aluno 4).

“Às vezes. Pois algumas vezes ela não explica e coloca de qualquer jeito” (Aluno 5).

“Sim. Toda vez que ela passa texto fácil de interpretar, que ajuda mais os alunos a responder.” (Aluno 6).

“Às vezes. Porque eu acho que os professores deviam fazer outros tipos de atividades avaliativas, como por exemplo, gincanas” (Aluno 7).

Os alunos demonstram perceber a relação entre o conteúdo discutido em sala de aula e os objetivos da atividade avaliativa, bem como conseguem apresentar algumas análises sobre as características do método de avaliação. Os trechos a seguir ilustram essas análises:

“Tenho dificuldades em algumas de resposta escrita, porque nem sempre o que o professor colocou na prova ele nos ensinou” (Aluno 8).

“Alguns conteúdos é de interpretar e outros não, e às vezes fico confuso quais são os textos de interpretar, pois fazemos poucas atividades assim nas aulas” (Aluno 9).

Ainda sobre o processo avaliativo, investigamos com os alunos os pontos que eles percebiam que a professora considerava ao avaliar seu desempenho: 37% apontaram que é a escrita; 37% destacaram o conteúdo e 26% apontaram a participação nas aulas (nesta questão os alunos poderiam marcar mais de uma opção, gerando assim 30 respostas). Novamente os alunos demonstram que podem participar das discussões

e contribuir com análises diagnósticas do processo de avaliação, bem como sobre a mediação pedagógica.

Ouvir a percepção do aluno sobre a atividade avaliativa contribui para o desenvolvimento de processo de avaliação na perspectiva diagnóstica, pois gera informações para análise e para o planejamento das ações pedagógicas (Luckesi, 2008).

Segundo Sacristán (2007) a avaliação assume uma variedade de significados que se impõem à prática pedagógica, segundo as necessidades às quais a avaliação serve, considerando as concepções que circulam na instituição de ensino. As percepções que observamos com a professora-participante e seus alunos nos indicam que conceituar a avaliação não é algo simples, pois envolvem concepções variadas, interesses diversos e múltiplos fatores, os mesmos que tornam o processo educativo um fenômeno complexo e multideterminado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas Considerações Finais analisamos que a professora-participante apresenta concepções contraditórias acerca do processo avaliativo, ora uma visão de avaliação diagnóstica, ora como um processo classificatório. E ainda foi possível notar que a professora-participante considera diferentes fatores envolvidos no processo avaliativo: a instituição de ensino, as concepções e o perfil dos alunos, e suas próprias concepções. Há também uma valorização, por parte da professora-participante, da dimensão afetiva, ela percebe que a avaliação afeta os alunos e a ela própria.

Observamos que as concepções contraditórias que caracterizam a mediação pedagógica da professora-participante em relação ao processo avaliativo comprometem as suas decisões pedagógicas e também afetam sua relação com os alunos.

Em relação à análise sobre como as práticas avaliativas do professor participam da construção de significados e atitudes do aluno em relação à língua portuguesa, foi possível identificar que a relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento é marcada pela dimensão afetiva. Os relatos dos alunos-participantes do estudo nos levam a compreensão que os significados produzidos no processo de ensino-aprendizagem participaram ativamente no processo avaliativo. Os alunos-participantes demonstram certo entendimento acerca do método de avaliação desenvolvido pela professora de língua portuguesa e conseguem analisar que algumas atividades têm relação com os procedimentos utilizados em sala de aula e outras atividades não.

Os alunos-participantes também evidenciaram que algumas atividades avaliativas contribuem com sua aprendizagem do conteúdo escolar e que outras atividades avaliativas geram somente o exercício de memorização. E alguns ainda destacam que a depender da experiência no processo avaliativo eles passam a gostar ou a ficar com receio em relação ao objeto de conhecimento e à atividade avaliativa.

Em relação à análise sobre como o desempenho do aluno em atividades de avaliação afeta o professor e suas decisões pedagógicas, identificamos que a professora-participante se afeta com o desempenho bom ou ruim dos alunos e relaciona-os ao comportamento apresentado ao longo das aulas. A profissional mostra-se crítica em relação ao comportamento dos alunos frente às atividades avaliativas, destacando que eles não valorizam a avaliação e que precisam ser “treinados” para alcançar sucesso. Dessa forma, o planejamento da professora é afetado pelo comportamento e desempenho dos alunos nas atividades avaliativas.

Concluimos o estudo com a percepção de que a formação do professor, inicial e continuada, pode contribuir com uma maior compreensão sobre o processo de avaliação do desempenho dos alunos, por oportunizar o contato com conhecimentos sobre o processo ensino-aprendizagem. Bem como, por possibilitar o desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas à prática pedagógica, de modo a favorecer o desenvolvimento de uma mediação pedagógica intencional e planejada.

Segundo Freire (1996) o processo formativo do professor é essencial para promover qualquer tipo de mudança em sua prática pedagógica por possibilitar o exercício da reflexão sobre o processo educativo. O autor diz que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 43-44). Nessa direção, entendemos que além de investir em uma formação *stricto sensu* na área específica da licenciatura, vale uma formação continuada na área da docência, envolvendo conteúdos didático-pedagógicos.

Compreendemos que as temáticas abordadas nessa pesquisa ainda são objeto para estudos futuros, uma vez que apresentam aspectos que podem ser aprofundados, bem como podem contribuir para o aprimoramento na formação de futuros docentes. Questões relacionadas à mediação pedagógica, como metodologias de ensino e de avaliação e relação professor-aluno ao serem pesquisadas podem contribuir com reflexões sobre o papel do professor como mediador do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L.R.; MAHONEY, A.A. (orgs.). **Afetividade e aprendizagem**: contribuições de Henri Wallon. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

BERNARDES, M.E.M; MOURA, M.O. Mediações simbólicas na atividade pedagógica. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.34, n.3, p.463-478, set./dez. 2009.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 01 de 18 de fevereiro de 2002**. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://meclegis.mec.gov.br>. Acesso: 21/02/17.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 02 de 01 de JULHO de 2015**. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Disponível em: <http://meclegis.mec.gov.br>. Acesso: 21/03/17.

BRZEZINSKI, I. LDB/1996: uma década de perspectivas e perplexidades na formação de profissionais da educação. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). **LDB dez anos depois**: reinterpretação sob diversos olhares. São Paulo: Cortez, 2008, p. 167-194.

ESTEBEAN, M. T.; AFONSO, A. J. (orgs). **Olhares e interfaces**: reflexões críticas sobre a avaliação. São Paulo: Cortez, 2010.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREITAS, H.C.L. **Ciclos, seriação e avaliação**: confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003 (Coleção cotidiano escolar).

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER M.W.; GASKELL, G. (Orgs.), **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som – Um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2010, p.64-89.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar da educação básica 2013**: resumo técnico. Brasília: O Instituto, 2014. Disponível em portal.inep.gov.br/resumos-tecnicos. Retirado em 10 de junho de 2016.

KAGER, S. As dimensões afetivas no processo de avaliação. In: LEITE, S.A.S. (org.). **Afetividade e práticas pedagógicas**. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, p113-146.

LEITE, S.A.S. (Org.). Afetividade e práticas pedagógicas. Em: LEITE, S.A.S. (Org.). **Afetividade e práticas pedagógicas**. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, p. 15-46.

LEITE, S.A.S.; KAGER, S. Efeitos aversivos das práticas de avaliação escolar. **Ensaio: aval. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.17, n.62, p.109-134, jan./mar. 2009.

LUCKESI, C.C. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 79-88, 2002.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LUCKESI, C.C. Avaliação da aprendizagem na escola. In: LIBÂNEO, J.C.; ALVES, N. (orgs.). **Temas de pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012, p.433-451.

SACRISTÁN, J.G. A avaliação no ensino. In: SACRISTÁN, J.G.; GÓMEZ, A.I.P. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. E.F.da F. Rosa. 4.ed. Artmed, 2007, p.295-335.

SILVA, L.H.A.; SCHNETZLER, R.P. A mediação pedagógica em uma disciplina científica como referência formativa para a docência de futuros professores de biologia. **Ciência & Educação**. Bauru, SP, v. 12, n.1, p.57-72, jan./abr. 2006.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Textos originais de diferentes datas).

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. P. Bezerra. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. (Texto originais de 1934).

WALLON, H. **As origens do caráter na criança**. Trad. H. D. S. Pinto. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

O LÚDICO COMO POSSIBILIDADE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Suélen Normando da Silva Vasconcelos

Discente do curso de Pedagogia do IF Goiano
Campus Morrinhos;

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia Goiano – Campus Morrinhos – GO.

e-mail do autor: susunormando@yahoo.com.br

Sangelita M. Franco Mariano

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia Goiano – Campus Morrinhos – GO.

e-mail do autor: susunormando@yahoo.com.br

Doutora. Docente do curso de Pedagogia do IF
Goiano Campus Morrinhos.

RESUMO: O trabalho consiste em um relato de experiência do projeto desenvolvido no subprojeto na área de Pedagogia do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. O objetivo desse projeto foi realizar intervenções no intuito de elevar o nível de leitura dos alunos do 2º ano do ensino fundamental. Desta forma, o percurso metodológico ocorreu a partir da observação participante, haja vista que fizemos intervenções por meio do desenvolvimento atividades planejadas e sistematizadas. Inicialmente, as primeiras ações que realizamos pautaram-se em uma ação diagnóstica. Para tanto, foram efetuadas atividades envolvendo a habilidade de leitura com todos alunos da referida turma, a partir da qual foram identificados os alunos que possuíam dificuldade em leitura, bem como o fato de que parte significativa dos alunos

ainda apresenta uma leitura silabada das palavras. O princípio alfabético é composto por três fatores, quais sejam: a consciência da possibilidade de segmentação da língua falada em unidades distintas, a consciência de que tais unidades se repetem em diferentes palavras faladas e o conhecimento da correspondência grafofonêmica. À medida que se foi constatando a curiosidade e o interesse das crianças durante as atividades, tornou-se possível identificar as práticas que obtinham resultados mais efetivos em termos de interesse, motivação e aprimoramento das habilidades de leitura. Foram priorizadas atividades de leitura e escrita em que os alunos verbalizavam palavras de seu interesse, assim como dinâmicas envolvendo seus nomes e características pessoais. De acordo com a perspectiva psicogenética a criança tem a capacidade de “(re)construir esse sistema de representação, interagindo com a língua escrita em seus usos e práticas sociais, isto é, interagindo com material “para ler”, não com material artificialmente para “aprender a ler”. Percebemos que diversos fatores influenciam no desenvolvimento da leitura, dentre os quais destacam-se um atendimento individualizado e com diferentes gêneros textuais permeando e valorizando os saberes que as crianças trazem de sua realidade.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Lúdico. Letramento.

APLICABILIDADE DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE PONTUAÇÃO (ANOS INICIAIS): DA TEORIA À PRÁTICA

Raimunda Francisca de Sousa

Secretaria da Educação e Cidadania, Prefeitura Municipal de São José dos Campos.

São José dos Campos – SP

Anderson Cristiano da Silva

Secretaria da Educação, Governo do Estado de São Paulo.

São José dos Campos – SP

RESUMO: Este artigo analisa uma sequência didática sobre os sinais de pontuação, concentrando-se na intersecção entre a teoria da proposta didática e a sua aplicação em uma sala de 3º ano dos Anos Iniciais de uma escola pública municipal paulista. Para tanto, nosso arcabouço teórico tem como base a Análise Dialógica do Discurso (ADD), pautada nos escritos de Bakhtin e o Círculo, dos quais elegemos enunciado concreto como categoria de análise. Da perspectiva metodológica, organizamos o trabalho a partir do estudo teórico, bem como a descrição dos documentos que prescrevem o ensino da pontuação no ensino fundamental, atentando para a sequência didática de pontuação encontrada no material *Ler e Escrever*. Em nossas considerações, destacamos o tempo previsto e o tempo real utilizado para a colocação da atividade em prática, havendo uma disparidade que precisa ser considerada em futuros planejamentos.

PALAVRAS-CHAVE: Sinais de pontuação; sequência didática; análise dialógica do discurso.

ABSTRACT: This paper aims to analyze a didactic sequence of punctuation, focusing on the intersection between the theory of didactic proposal and its application in a 3rd year room of the elementary school of a São Paulo public school. Therefore, our theoretical framework is based on Dialogic Discourse Analysis, based on the writings of Bakhtin and the Circle, which we elected utterance as an analysis category. From the methodological perspective, we organize the work from the theoretical study and the description of the documents that prescribe the punctuation of teaching in elementary school, paying attention to the part listed material for analysis used *Ler e Escrever*. In our considerations, we point out the time for the material and the actual time used for placement activity in practice and there is a gap that needs to be considered in future pedagogical planning.

KEYWORDS: Punctuation; didactic sequence; dialogical discourse analysis.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta pesquisa analisa uma sequência didática, doravante SD, de pontuação na

coletânea de atividades *Ler e escrever* (SÃO PAULO, 2014) para o 3º ano, bem como a intersecção entre a proposta pedagógica elencada e o modo como foi executada por uma docente do 3º ano dos Anos Iniciais de uma escola pública municipal paulista. Justifica-se esta investigação pela escassez de trabalhos que abarquem essa temática, uma vez que pesquisas sobre o ensino dos sinais de pontuação em materiais didáticos ainda são muito reduzidas dentro da esfera acadêmica, necessitando que haja um trabalho mais expressivo que corrobore a expansão do assunto dentro do campo dos Estudos da Linguagem.

Da perspectiva teórica, ancoramo-nos na Análise Dialógica do Discurso (ADD), que tem como base os escritos de Bakhtin e do Círculo, dos quais elencamos *enunciado concreto* como categoria de análise. Em termos metodológicos, a partir de uma pesquisa qualitativa, discutimos primeiramente os documentos oficiais que embasam o ensino da pontuação, bem como a descrição de toda a SD prescrita no material *Ler e escrever* (SÃO PAULO, 2014), para então estruturarmos as análises a partir da perspectiva dialógica.

ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO (ADD): REFLEXÕES TEÓRICAS ACERCA DO ENUNCIADO CONCRETO

Considerando a SD como um enunciado concreto, recorreremos aos escritos do chamado Bakhtin e Círculo para discorrer a respeito do conceito-chave que permeará nossas análises. Para tanto, dentro da Análise Dialógica do Discurso, faremos algumas reflexões teóricas acerca do enunciado concreto a partir das diversas publicações bakhtinianas. Dado o contexto social das SD, compreendemos sua produção como algo único, além disso, esse texto possui autor, tem um destinatário (real), além de ser concebido dentro de uma determinada esfera discursiva.

Entre os textos iniciais bakhtinianos que discutem o assunto está *Para uma filosofia do ato responsável* (2010). Numa perspectiva ética histórico-fenomenológico, esse trabalho investigou o ato ou a ação em sua realização concreta, revelando que não há enunciado neutro, uma vez que revela o tom axiológico em determinada situação da vida cotidiana, caso da SD que iremos investigar em nossas análises.

Dando prosseguimento aos escritos do Círculo que corroboram no entendimento de enunciado, está o livro *O freudismo: um esboço crítico* (BAKHTIN, 2012). Nessas reflexões, Bakhtin defende a ideia de que nenhuma enunciação verbalizada pode ser constituída somente a quem a enunciou, uma vez que é resultado de uma situação social estabelecida entre a interação dos sujeitos.

Nessa obra, o Círculo começa a delinear alguns aspectos fundamentais para a caracterização de enunciado pelo viés bakhtiniano, ideias que também pode-se dialogar com outro trabalho que foi publicado em período posterior, trata-se de *Marxismo e filosofia de linguagem* (VOLÓCHINOV, 2017). Na segunda parte dessa publicação há

uma reflexão a respeito da *língua, fala e enunciação*. Nessas discussões, chega-se à conclusão que o resultado dos atos de fala não é tomada como um ato individual, mas é de natureza social e compreende a relação entre os enunciados. Os pensadores do Círculo dão exemplos para defender a ideia de que até mesmo uma enunciação que parece ser monológica, na realidade é resultado de uma interação dialógica. “Todo o enunciado, mesmo que seja escrito e finalizado, responde a algo e orienta-se para uma resposta. Ele é apenas um elo na cadeia ininterrupta de discursos verbais” (VOLÓCHINOV, 2017, p.184). Nesse sentido, colocamos o exemplo da SD, pois aparentemente pode parecer um objeto estático em primeira instância, mas representa o diálogo entre diversos enunciados anteriores, resultante da interação entre inter(locutores).

Ademais, observamos que as discussões engendradas em *Problemas da Poética de Dostoiévski* (BAKHTIN, 2010a) corroboram na apreensão da propriedade dialógica da linguagem. Ao refletir sobre a complexidade da interação do autor e as personagens na obra de Dostoiévski, Bakhtin nos dá mais elementos para entender as interações entre os enunciados. Além disso, o capítulo *O discurso no romance*, parte da obra *Questões de literatura e de estética (A teoria do romance)* (BAKHTIN, 2010b), o teórico, ao refletir sobre o discurso romanesco, acrescenta mais uma peça no quebra-cabeça a respeito da relação entre enunciados, deixando claro que há milhares de fios dialógicos que ligam esses enunciados, numa cadeia ininterrupta.

A partir dessa reflexão e retomando a discussão sobre nosso objeto de pesquisa, no caso a SD sobre a pontuação consideradas aqui como enunciados concretos, vemos que sua constituição se dá dentro de um contexto social resultante da troca enunciativa entre diversos sujeitos discursivos. Em suas discussões sobre *O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas*, texto inserido na coletânea *Estética da Criação Verbal* (BAKHTIN, 2011), o teórico russo apresenta uma experiência de análise filosófica em que dedica a discussão do problema das fronteiras do texto, concebido neste escrito como enunciado. De acordo com Bakhtin, os enunciados não são isolados em si, mas estão ligados sempre a outros, resultando num processo de intercâmbio dialógico, a partir da noção de recepção/compreensão em que estão presentes locutor e interlocutor.

Dessa maneira, para o aprofundamento das análises da SD elencada, partiremos dessa proposição teórica como aporte em nossas discussões sobre a aplicabilidade de uma SD a respeito dos sinais de pontuação em uma sala de 3º ano dos Anos Iniciais. Dando continuidade as nossas reflexões, discutiremos as intersecções a respeito da pontuação nos documentos oficiais elencados.

A PONTUAÇÃO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS: INTERSECÇÕES NECESSÁRIAS

Para nosso enfoque de pesquisa, apoiamo-nos nas prescrições dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para os Anos Iniciais, doravante PCN

(BRASIL, 2001) e no Currículo Municipal no qual se relaciona com a escolha do *corpus* (SÃO JOSÉ DOS CAMPOS, 2012). Em uma outra etapa, descreveremos um material oficial utilizado por essa rede de ensino e que é o objeto principal de nossa investigação: *Ler e Escrever* (SÃO PAULO, 2014).

De acordo com as prescrições dos PCN (BRASIL, 2001), apreende-se que a pontuação tem como uma das funções principais reagrupar o fluxo do texto, indicando os possíveis sentidos propostos pelos autores. A partir desse ponto, o interlocutor dá um acabamento para o enunciado, tendo como base também índices de autoria que (d)enunciam o estilo de cada sujeito.

Sintetizando o que é recomendado neste documento quanto à aprendizagem dos sinais de pontuação e levando em consideração que o público-alvo deste texto são os profissionais que trabalham na alfabetização dos Anos Iniciais (notadamente os profissionais de Pedagogia), a aprendizagem da criança está ligada à competência desse profissional, que constitui diversas estratégias para que o educando aprenda de maneira gradual e ganhe maturidade quanto à escrita de um texto autoral.

Essas reflexões estão ligadas dialogicamente ao discurso vigotskyano e seu conceito de ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal (VIGOTSKI, 2007), ou seja, a criança já tem uma base a partir da gramática internalizada e precisa juntar com as informações passadas por um sujeito mais experiente linguisticamente, estimulando a aprendizagem por meio de atividades, apreendendo assim novos conteúdos. Para o ensino da pontuação, nesta etapa inicial da escrita, é preciso começar a partir do texto, e não por meio de regras abstratas prescritas pelas gramáticas normativas, nas quais o estudante não conseguirá entender a função que cada sinal de pontuação exerce dentro da materialidade linguística.

Além de observarmos o que assevera os PCN (BRASIL, 2001), como o *corpus* tem relação com alunos de uma escola pública municipal de São José dos Campos – SP, analisamos o que a Matriz Curricular (SÃO JOSÉ DOS CAMPOS, 2012) desse município prescreve a respeito da aprendizagem dos sinais de pontuação. Em nosso estudo, observamos que os estudantes devem iniciar o aprendizado formal da pontuação a partir do 3º ano. Para isso, compreende-se que o aluno desse ano escolar deve chegar ao final do ano letivo sabendo: “pontuar corretamente final de frases (ponto, ponto de exclamação, ponto de interrogação, reticências), usando inicial maiúscula” (SÃO JOSÉ DOS CAMPOS, 2012, p.75). Ademais, indica também que devem adquirir a habilidade de “pontuar com vírgulas os elementos de uma enumeração” (SÃO JOSÉ DOS CAMPOS, 2012, p.75).

Esse município, além do livro didático disponibilizado pelo governo federal por meio do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, também possui parceria com a rede estadual paulista, na qual utiliza materiais pedagógicos produzidos por essa esfera. Entre os documentos utilizados para o ensino da pontuação está a coleção *Ler e escrever* (SÃO PAULO, 2014). Esse material faz parte de um programa, cujo foco são as unidades escolares da rede estadual paulista, bem como algumas

escolas da capital. Trata-se de uma coletânea de atividades destinadas aos alunos dos Anos Iniciais, compreendendo atividades de leitura e escrita, visando propiciar a aprendizagem efetiva dessas modalidades. Para nosso estudo, concentramo-nos no livro destinado ao 3º ano, que abarca sete projetos e sequências didáticas, sendo que nos ateremos à sequência sobre pontuação.

De acordo com a apresentação dessa SD, por muito tempo a pontuação foi apresentada nos materiais didáticos por uma tradição que englobava aulas expositivas, que consistiam em prescrição das regras e exercícios posteriores nos quais os educandos tinham que pontuar corretamente. De outro modo, essa sugestão da SD mostra uma abordagem que tem como foco a análise da pontuação a partir da produção textual dos próprios alunos, tendo como embasamento as recomendações dos PCN (BRASIL, 2001), ou seja, a utilização de uma abordagem epilinguística no ensino da análise linguística.

O material deixa claro ao professor que não é um plano fechado que deva ser seguido à risca, mas um norteador para facilitar o trabalho docente para um aprendizado significativo do aluno por meio de uma SD com enfoque epilinguístico. Sobre essa ideia, é preciso lembrar que no final do século XX, os PCN (BRASIL, 2001) apresentaram novas diretrizes para o ensino e a aprendizagem da língua, nas quais chamamos atenção para as recomendações referentes aos conteúdos gramaticais. Esse documento prescreve a reflexão gramatical a partir das *práticas de análise linguística*, nas quais atividades conjuntas epilinguísticas e metalinguísticas devem ser voltadas para produção e interpretação de textos orais e escritos.

Essa perspectiva implica pensarmos que a reflexão permite aos educandos compreender as regularidades linguísticas a partir de um conhecimento gramatical internalizado. Dessa maneira, é necessária a articulação entre atividades epilinguísticas (que condizem com as habilidades de escutar, ler, produzir textos) e atividades metalinguísticas (que envolvem tarefas de observação, descrição, categorização dos fenômenos linguísticos). Seguindo essa recomendação, a proposta da SD que analisaremos parece condizer com as prescrições dos PCN (BRASIL, 2001), uma vez que não reproduz a fórmula cristalizada de regras e exercícios verificadores, mas parte do conhecimento internalizado do aluno e das produções reais da língua em uso.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA A APRENDIZAGEM DA PONTUAÇÃO: REFLEXÕES DIALÓGICAS

A partir do volume único destinado aos docentes, *Ler e escrever* (SÃO PAULO, 2014), é possível visualizar um guia de planejamento e orientações didáticas. Nesse material, observa-se a divisão em 4 blocos, nos quais destinam-se a: discussão teórica sobre leitura e escrita; delimitação das expectativas de aprendizagem para este segmento do Ensino Fundamental, conforme a faixa etária; organização da rotina para

o terceiro ano e propostas de situações didáticas para os dois semestres; descrição passo a passo de cada situação de aprendizagem. Nesse último bloco, vemos uma sequência de pontuação na qual esquematizamos as etapas na tabela abaixo:

ETAPAS	ATIVIDADES
1. Apresentação	Atividade 1 – Apresentação da sequência didática
2. Leitura, reescrita e revisão do conto com foco na pontuação	Atividade 2A- Leitura em voz alta pelo professor. Atividade 2B – Análise do texto. Atividade 2C – Reescrita coletiva de um trecho do conto “A bruxa da rua Mufetar”. Atividade 2D – Revisão coletiva do texto produzido e análise do conto “A bruxa da rua Mufetar”, como foco na pontuação.
3. Reescrita e revisão com foco na pontuação	Atividade 3A – Reescrita, em duplas, de um trecho do conto “A bruxa da rua Mufetar”. Atividade 3B – Revisão coletiva do trecho reescrito e análise do conto “A bruxa da rua Mufetar”, com foco na pontuação. Atividade 3C – Revisão em duplas do trecho produzido pelos alunos.

Tabela 1: descrição da sequência didática sobre pontuação

Observando essa divisão, discutiremos as etapas estruturadas para a SD e a aplicabilidade desse material, tendo como ponto de atenção o contexto, bem como os elementos facilitadores e dificultadores. Na introdução, vê-se um diálogo com os interlocutores a respeito das antigas práticas sobre a maneira de ensinar a pontuação, sendo sua função ligada exclusivamente para auxiliar a leitura em voz alta. Esse fato remete às práticas tradicionais que revelam um caleidoscópio de acepções para o ensino e aprendizagem desse conteúdo gramatical. De outro modo, a proposta da SD tem como foco a *prática de análise linguística* prescrita pelos PCN (BRASIL, 2001), que orientam um trabalho conjunto entre a perspectiva *metalinguística* e *epilinguística*. Em resumo, trata-se de desenvolver a aprendizagem sobre a pontuação pelas experiências do próprio educando até chegar em atividades mais complexas em que tenha que se apropriar e refletir a respeito desse conteúdo da língua que está aprendendo.

Dentro desse viés dialógico, a escolha da SD e a maneira como são conduzidas as ações em sala de aula dependem do sujeito discursivo, que imprime um tom valorativo específico no desenrolar de todas as atividades. Destarte, as prescrições teóricas das atividades, ao materializarem-se no momento da aula, são sempre eventos únicos, pois as relações enunciativas se dão num contexto irrepetível.

Na atividade 1, objetiva-se fazer um panorama da SD e as etapas a serem desenvolvidas. Sugere-se que os educandos fiquem organizados em uma roda, com um tempo médio de 20 minutos para execução da atividade. O docente deve organizá-los em uma roda de conversa e estimular a participação de todos, averiguando os

conhecimentos prévios que possuem a respeito dos sinais de pontuação. Nesse ponto, ressalta-se o início das atividades de perspectiva epilinguísticas, que condizem com habilidades de produzir texto (oral e escrito), ler e escutar. Para tanto, o material sugere que se faça algumas perguntas prévias e depois seja registrado as respostas num cartaz ou num quadro. Após a leitura, a docente resolveu fazer um pouco diferente do prescrito pelo material (SÃO PAULO, 2014), colocando-os em duplas, pois a sala possuía 30 crianças e não tinha espaço físico suficiente para deixá-los em círculo. Posteriormente a essa organização, explicou-se a finalidade de estarem em duplas e iniciou-se a o trabalho que seria desenvolvido durante a SD.

A SD, enquanto um enunciado concreto, tem como uma das suas características ser um evento único. Dessa maneira, entre as partes que compõem esse enunciado estão dois momentos: a preparação e a execução da aula, sendo necessário também considerar as circunstâncias que envolvem o momento enunciativo. Dentro desse contexto dialógico, os sujeitos são elementos fundamentais no processo de ensino e aprendizagem; ademais, a metodologia empregada e a gestão em sala de aula podem contribuir para o sucesso (ou não) do conteúdo a ser ensinado.

Quanto à relação do tempo utilizado, houve um acréscimo, uma vez que houve muita conversa e, por ser um assunto abstrato para a idade dos discentes, a professora teve que explicar com detalhes. Durante essa ação, alguns alunos fizeram perguntas pertinentes, mas a maioria não mostrou interesse, o que acabou gerando conversas paralelas e outras ações não condizentes com o assunto abordado na aula. Entre os pontos de observação, a previsão sugerida pelo material (SÃO PAULO, 2014), que era de 20 minutos, deveria ser maior, abarcando o período de uma aula, cerca de 50 minutos.

Em uma análise mais detalhada, vê-se que ao direcionar as ações pedagógicas um pouco diferente do que foi prescrito no material (SÃO PAULO, 2014), a docente mostra uma atitude protagonista e, ao mesmo tempo, percebemos uma característica dialógica que é o posicionamento dos sujeitos discursivos sobre determinado enunciado a partir de uma *atitude responsiva ativa*. A adaptação dessa etapa da atividade, conforme as condições da sala, revela que entre o ideal colocado na SD e o real praticado pela docente valida o pressuposto de que não há uma receita correta e única para o ensino de línguas, sendo necessário a adaptação conforme os (inter)locutores no momento enunciativo.

A etapa 2 tem como escopo a leitura, reescrita e revisão de um conto com foco na pontuação. Para tanto, a atividade 2 consiste na leitura em voz alta do conto *A bruxa da rua Mufetar*, objetivando a percepção dos educandos sobre os recursos gramaticais utilizados pelo autor do texto, tendo especial atenção para as pontuações presentes na história.

No início, o professor deveria contextualizar a atividade, conversando sobre a leitura do conto, sobre a biografia do autor e fazendo algumas indagações. Por questão de tempo, a docente optou por não fazer todas as perguntas sugeridas na SD,

deixando algumas de lado, para que assim os alunos pudessem interagir no processo, controlando sua gestão pedagógica. Segundo Arán (2006), o pensamento bakhtiniano é permeado pela temporalidade dinâmica e inconclusa, ou seja, é um elemento-chave no contexto enunciativo e no desenvolvimento discursivo. Com isso, vê-se que os fatores externos à materialidade linguística precisam ser levados em consideração no momento enunciativo, contemplando o todo do enunciado.

Após a explicação inicial e antes da leitura, a docente levou a turma até o Laboratório de Informática, tendo como escopo fazer com que pesquisassem na internet, com recurso da ferramenta *Google Maps*, onde ficava a rua Mufetar. Segundo o relato da docente, os alunos gostaram muito dessa atividade extra proposta, pois o objetivo era criar expectativa de leitura, relacionando o que tinha sido pesquisado (imagens) e a leitura que iria ser feita pela professora. Na sequência, houve uma leitura em voz alta, mas os alunos ainda não tinham acesso ao texto, só acompanharam oralmente. Nesse momento, apesar da necessidade do silêncio, algumas crianças ficaram conversando, atrapalhando a docente, necessitando que a mesma parasse diversas vezes para chamar a atenção deles, prejudicando a gestão do tempo e a compreensão global, uma vez que houve diversas interrupções na leitura.

Durante a leitura, muitos questionaram sobre o significado de algumas palavras ou situações, como também houve outros alunos que levantaram a mão apenas para pedir para ir ao banheiro, atrapalhando a realização da atividade. Todas essas situações contribuem para o corte da linearidade da SD, causando desdobramentos posteriores na aprendizagem do conteúdo, sendo algo que não está previsto nas atividades, mas é um fator que o professor precisa saber administrar com parcimônia, sendo sua personalidade e experiência fundamentais nesse processo. Em nossa análise, percebe-se que fatores como a falta de concentração cortaram a linearidade da SD programada pela docente, sendo esses fatos não levados em consideração pelos enunciativos que engendraram a atividade, mostrando que a relação entre os (inter)locutores é fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem por meio de uma SD.

Ao propor novas ações que não estavam prescritas na SD e a necessidade de intervir no andamento da atividade por conta de fatores externos, adicionando tempo ao estipulado pelo material, percebe-se que o período esperado para a realização não converge com as necessidades da turma, sendo necessário um período maior. Nesse caso, o enunciado disposto pelos autores parece não pressupor algumas possibilidades de imprevistos e adaptações, o que pode acarretar um problema para um docente que precisa adequar a SD a um plano de ensino, sendo muitas vezes acompanhado por seus superiores que solicitarão o cumprimento das tarefas planejadas dentro do cronograma proposto. Por essa possível razão, muitos docentes poderiam realizar as etapas propostas de modo superficial, ou simplesmente, por já terem experiências negativas com relação ao desenvolvimento dessas atividades, poderiam trabalhar com materiais alternativos para melhorar a aprendizagem dos educandos, seguindo

apenas o material oficial adotado pelas escolas.

Após a leitura do conto, a docente entregou o caderno de atividade do aluno – *Ler e escrever* (SÃO PAULO, 2014a), no qual havia o conto impresso. Depois, a mesma solicitou que todos fizessem uma leitura silenciosa. No entanto, muitos não conseguiram acompanhar, sendo necessário que a docente chamasse a atenção durante a atividade, o que atrapalhou os outros alunos que estavam concentrados tentando ler o texto individualmente. Ademais, houve uma orientação para que os alunos tivessem um minidicionário em mãos para pesquisarem o significado de algumas palavras que não conheciam.

Essa recomendação para o uso de outros materiais complementares mostra um posicionamento dialógico da professora, pois antevendo a dificuldade de alguns alunos não entenderem certos vocábulos e para que essa etapa tivesse sucesso, a mesma recomendou o uso dos dicionários. Como já comentamos em outras etapas, o tempo estipulado (ideal) e utilizado não foram similares, estabelecendo uma relação dialógica divergente e revelando que talvez fosse produtivo uma reformulação do material utilizado ou que, durante a construção do cronograma, os professores já pudessem prever um período maior, evitando dissabores com seus superiores com relação ao cumprimento da parte burocrática comumente presente nas escolas de ensino básico. Nessa análise percebe-se o acabamento do enunciado concreto por meio da *responsividade*, ou seja, a elaboração dos enunciados está condicionada as respostas dadas pelos sujeitos conforme o contexto sócio-histórico. No entanto, não há como prever todas essas respostas/reações, pois há sujeitos diferentes interagindo em momentos distintos.

A atividade 2B orienta para que os alunos analisem e discutam os sinais de pontuação empregados pelo autor do conto. Para essa etapa, a SD (SÃO PAULO, 2014) sugere uma duração aproximada de 50 minutos, solicitando a providência de cópias para os alunos ou o texto projetado com auxílio dos recursos tecnológicos. Nessa fase, o professor deve solicitar ao educando que destaque a pontuação a cada parágrafo lido, fazendo-os refletir sobre os recursos linguísticos, principalmente a pontuação. Ressalta-se aqui o papel fundamental do professor, pois mesmo que a SD seja muito bem estruturada, ela dependerá sempre de um docente capaz de colocar em prática tendo como base sua leitura e seus muitos enunciados para dar o tom às etapas propostas.

Sob outro aspecto, o material de apoio orienta que durante as pausas de leitura, após cada parágrafo, haja um estímulo a partir de diversas indagações que estimulem o estudante a pensar sobre o que cada sinal de pontuação indica nos trechos selecionados. Desse modo, o docente precisa destacar a importância que os sinais de pontuação possuem para a apreensão do texto, sendo um recurso fundamental para a constituição de sentidos na materialidade linguística.

Após esse passo, a docente solicitou que cada aluno lesse em voz alta os parágrafos, enfatizando a entonação do texto. Durante essa atividade a professora fez

uma explicação geral, atentando ao emprego de cada sinal de pontuação utilizado pelo autor do conto. Nessa etapa, observou-se uma dificuldade maior, pois os educandos ficaram conversando durante a leitura dos colegas e da explicação, necessitando de um período maior do que o sugerido pelo manual do professor (SÃO PAULO, 2014). Segundo a docente, é exatamente nesse momento que se inicia a aprendizagem do conceito, que para muitos alunos é ainda abstrato, relacionando o que ele observa e o que é explicado pela docente, pois não há o desenvolvimento da alteridade para que possa esperar o outro falar, ouvindo e refletindo atentamente sobre o posicionamento dos colegas.

Observando um dos documentos norteadores a respeito do ensino da pontuação neste município (SÃO JOSÉ DOS CAMPOS, 2012), vê-se uma relação convergente com o material complementar adotado em pareceria com o Estado (SÃO PAULO, 2014), como por exemplo, o estudo do *ponto*, *ponto de exclamação*, *ponto de interrogação* e *reticências*. No entanto, caso específico como o da vírgula parece que não foi muito adequado, uma vez que o documento (SÃO JOSÉ DOS CAMPOS, 2012) prescreve que ao chegar no 3º ano, o educando deva saber colocar as vírgulas em uma enumeração de elementos, mas o conto (SÃO PAULO, 2014) apresenta outros casos de colocação desse sinal de pontuação específico, levando os alunos a terem dificuldades em saber qual momento empregar corretamente as vírgulas na reescrita do conto.

A nosso ver, isso advém da necessidade de um conhecimento mais refinado da língua, o que se dará nos Anos Finais do EF, quando terá uma noção aprofundada sobre a ordem canônica das orações como SUJEITO – VERBO – COMPLEMENTO, tendo mais clareza no porquê de haver vírgulas em determinada posição. Como o conto utilizado é extenso e apresenta uma diversidade de regras para o uso da vírgula, justifica-se o porquê dos educandos terem dificuldades nesse ponto específico, sendo necessário o discernimento do professor para auxiliar os alunos, entendendo que não é problema do aluno em si (ou da sala), mas talvez fosse interessante, como atividade complementar o acréscimo de outros textos menores enfocando apenas a questão da vírgula em enumerações de elementos, deixando casos mais complexos para outros anos escolares em que haja um amadurecimento linguístico dos alunos.

A atividade 2C prescreve a reescrita coletiva do conto *A bruxa da rua Mufetar*. Destarte, com o apoio do professor, o material sugere a reflexão do uso das pontuações a partir de um planejamento do aluno para reescrita no caderno, respeitando a progressão temática do conto. No primeiro passo, os alunos seriam orientados sobre a atividade previamente, na qual ouviriam um trecho recontado pelo educador (a sugestão é de uma aula de 50 minutos para a atividade toda). Após a releitura de um trecho, o docente poderia trazer um papel pardo para reescrita ou recursos tecnológicos, como computador e projetor multimídia. Em um segundo momento após a leitura do trecho, o aluno deveria recontar a história e o professor assumiria o papel de escriba.

Além dessas prescrições, a docente acrescentou mais um trecho do conto *A*

Bruxa da rua Mufetar, pois achou necessário complementar a aprendizagem dos alunos, visto que a pontuação é uma parte complexa. De início, ela deixou-os sentados individualmente e explicou todo o procedimento da atividade. Dessa forma, eles foram ditando e a educadora foi escrevendo na lousa tal qual iam narrando. Durante a atividade, a professora fez algumas perguntas relacionadas aos sujeitos do conto. Novamente, durante a leitura, alguns discentes não ficavam quietos, o que necessitou que ela parasse a leitura para chamar a atenção, acrescentando mais tempo do que o previsto pelo material *Ler e escrever* (SÃO PAULO, 2014). Essa atividade durou cerca de 2 aulas, ou seja, o dobro do previsto, uma vez que dois fatos que pontuamos, as chamadas de atenção, bem como a explicação de cada parte do trecho selecionado. Após esse momento, cada aprendiz copiou em seu caderno específico, uma vez que a educadora solicitou um caderno especial para essa SD.

Na atividade 2D, respeitando as características do gênero, o foco é a revisão coletiva e análise do texto, visando a compreensão dos elementos de coesão e coerência, com enfoque na pontuação. Vê-se aqui a importância dos sinais de pontuação para a constituição de sentidos, sendo necessário que sua aprendizagem efetiva ocorra, respeitando os limites de cada série, desde os primeiros anos escolares, possibilitando com que os educandos produzam textos com autonomia. Com a duração aproximada de 50 minutos, o aluno deveria revisar o texto produzido coletivamente, sugerindo mudanças que visem a melhor compreensão de todos. Nesse sentido, foi preciso ler cada parágrafo, estimulando-os a darem sugestões de melhoria. Entre as sugestões apontadas pelo material didático (SÃO PAULO, 2014), vê-se a necessidade de retomada do conto original e a comparação do trecho reescrito. Ademais, também é possível retomar o conteúdo a partir da criação de um quadro com os registros do conhecimento discutido com os discentes sobre esse conteúdo gramatical específico.

Nessa parte, após a reescrita, a professora perguntou se estavam de acordo com o texto original, chamando atenção para a produção de sentidos e sua coerência com a sequência narrada. Não foram todos os que responderam aos questionamentos propostos, mas alguns recontaram oralmente todo o conto do início da SD. Dessa forma, observaram que estava tudo coerente com o original, mas precisavam readequar alguns pontos, tais como: parágrafos, acentuação e também a posição de alguns sinais de pontuação. Aqui, podemos também discutir sobre a consciência que o docente precisa ter nas explicações, uma vez que os discentes ainda não possuem a maturidade linguística para perceber a ordem canônica da oração, identificando pelas nomenclaturas sintáticas a posição de sujeitos, verbos e seus devidos complementos.

Além disso, é preciso levar em consideração a intercambialidade das pontuações, pois esse conteúdo não é estático e pode ser colocado, respeitando as regras gramaticais, em lugares distintos e também sinais diferentes conforme o estilo do autor. Por conta dessa característica, o professor alfabetizador deveria ter um aprofundamento maior nos cursos de formação para poder garantir um ensino e aprendizado de qualidade, podendo assim utilizar os materiais didáticos com

criticidade, complementando eventuais lacunas deixadas por esses recursos.

Ressalta-se que durante o desenvolvimento da SD, muitos alunos reclamaram da repetição da atividade, pois girava sempre em torno do mesmo conto, ou seja, eles ouviram, leram sozinhos e recontaram a mesma história, necessitando que a docente estimulasse as produções e sua importância para a aprendizagem desse conteúdo. A nosso ver, como não estão acostumados com esse tipo de estratégia, a repetição do mesmo texto diversas vezes levou a uma reação negativa por parte dos alunos. Nessa situação, foi preciso sensibilidade da docente em conscientizar as crianças sobre a relevância de se trabalhar diversas vezes o mesmo texto, explicando de maneira que eles entendessem o objetivo da SD, estimulando-os a adquirir mais paciência e criticidade. Dentro da perspectiva dialógica, é preciso considerar que as respostas aos enunciados podem ser positivas ou negativas, reverberando em relações consonantes ou dissonantes, de acordo com os (inter) locutores e os diversos elementos que os constituem: faixa etária, classe social, desenvolvimento cognitivo, educação informal e a personalidade, entre outros.

A etapa 3 tem como temática geral a reescrita e revisão com foco na pontuação, visando estimular a habilidade escritora autônoma dos educandos. Para isso, um colega deveria ditar para outro um trecho do conto lido, tentando aproximar-se o mais próximo possível do texto original, refletindo sobre a presença da pontuação. Com duração aproximada de uma aula, o professor deveria reler antecipadamente o trecho para que pudessem reescrever. No início da etapa, quando a docente foi montar as duplas, eles foram organizados em grupos produtivos (sem que os estudantes soubessem). Com isso, os discentes não quiseram sentar com o colega escolhido, pois queriam ficar próximos dos amiguinhos que tinham mais afinidades para fazer a atividade. Ressalta-se que alguns questionaram sobre os agrupamentos, chegando a perguntar se eles estavam sentando com outro colega porque eram “mais fracos” ou “não sabiam nada”, antecipando *responsivamente* o objetivo da distribuição.

Para não causar constrangimento, a professora teve que criar uma estratégia discursiva, dizendo que tinha sido um sorteio por números, convencendo-os a começarem a atividade sem reclamar. Mesmo com as argumentações, no início da atividade, houve muita relutância, pois os mesmos queriam trocar de parceiros, e, para tal, começaram a fazer pequenas discussões durante a aula, tentando forçar a docente a reorganizar as duplas conforme a vontade deles. Por um viés dialógico, vê-se que essa organização não estava prescrita na SD, mas *responsivamente* a docente faz uma adequação vislumbrando um trabalho coletivo que priorize não as afinidades, mas sim a aprendizagem efetiva do conteúdo.

Em termos metodológicos, quem tinha melhor letra ficou incumbido de escrever no caderno, e o outro com mais dificuldade de escrita tinha como finalidade recontar oralmente para o colega. Nesse momento, houve algumas duplas que não conseguiram reescrever a história completa, pois tiveram muita dificuldade. A docente deu um período maior, para respeitar o tempo do aluno, pois algumas duplas conseguiram

em duas aulas, mas outras tiveram que fazer em quatro. Essa readequação mostra a subjetividade inerente aos sujeitos que fazem parte da trama discursiva. Ademais, ao pensarmos no momento enunciativo, há sempre que considerar o fator da imprevisibilidade na interação dialógica entre os enunciados.

Um fator de imprevisibilidade observado, no momento da realização da SD, foram os atritos entre algumas duplas. Ao fazer a organização, a docente deparou-se com determinados alunos gritando com outro colega, chamando-o de “burro” ou “fedido”. Por sua vez, sentindo-se ofendido, o colega começava também a gritar revidando os comentários depreciativos. Nesse princípio de confusão, a docente interviu, indo até a carteira, servindo de mediadora do conflito durante a realização dos exercícios. Na conversa, ela relembrava um dos itens do contrato didático, que estavam afixados na parede da sala, lembrando-os sobre a necessidade de saber trabalhar coletivamente, independente das afinidades.

Fazendo remissão a outro enunciado, remetemos aos quatro pilares da educação (conhecer, fazer, ser e conviver) elaborados por Jacques Delors (2012) em ocasião do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI. Desses pilares apontados na publicação, há uma relação direta entre as ações da professora durante a execução das atividades, mas chamamos atenção especial para o pilar *aprender a conviver*. Nesse item específico, os educandos precisam aprender a viver juntos, respeitando as diferenças e cooperando na realização das atividades propostas. Desse modo, entre as habilidades necessárias para uma aprendizagem significativa, adicionamos também a capacidade de convivência, pois assim os alunos poderão ajudarem-se mutuamente tornando o processo de aprendizagem mais prazeroso e eficaz.

A atividade 3B consiste na revisão coletiva da reescrita feita pelas duplas, tendo como foco questões de textualidade, em que a pontuação tem papel de destaque. Por fim, a atividade 3C objetiva a revisão final das duplas, em que eles deveriam, trabalhando a corresponsabilidade, fazer as correções finais da produção textual, atentando ao emprego da pontuação. Nessas duas atividades, os alunos tinham que lembrar das explicações da docente, uma vez que ela sempre destacava a importância da produção de sentido por meio do uso da pontuação. Para essas etapas, o tempo total foi de 4 aulas para poderem realizar a atividade, pois tinham que reler o trabalho escrito. Ademais, a professora ia de dupla em dupla fazendo as intervenções necessárias, bem como destacava a fala das personagens para distingui-la do narrador.

Ressalta-se que os alunos tiveram mais facilidade de apropriarem-se de alguns sinais de pontuação, tais como: travessão, dois-pontos, interrogação e exclamação. Uma parte em que a docente observou o aprendizado mais evidente, foi quando os educandos conseguiram distinguir a fala do narrador e da personagem por meio da pontuação, evidenciando uma das funções dos dois pontos e travessão. Com isso, destaca-se o sucesso da atividade pelo número elevado de alunos que conseguiu apreender essa distinção por meio da SD desenvolvida sobre os sinais de pontuação.

No entanto, o ponto final de frase e a vírgula foram os sinais que eles tiveram mais dificuldade para empregar em suas reescritas. Por fim, depois deles fazerem a revisão, auxiliados pela docente, os alunos, reescreveram a versão final do trecho, somando três vezes a reescrita. Após o término dessa atividade, a docente recolheu cada folha, para que pudesse montar um portfólio e expor aos pais na reunião bimestral.

Nesse ponto, ressalta-se a necessidade de os docentes terem consciência sobre quais tipos de pontuação o educando é capaz de aprender de acordo com o ano escolar em que se encontra. Dessa maneira, é preciso que haja uma visão crítica sobre os documentos que regem o ensino desse conteúdo gramatical. Respeitando as legislações e os currículos em vigência, o docente possui autonomia para fazer as devidas adaptações, bem como suprir as lacunas encontradas. Para que isso ocorra, é preciso que as reuniões de trabalho coletivo intensifiquem a complementação da formação pedagógica desses professores em conteúdos específicos, tais como os sinais de pontuação.

Ademais, também é preciso que os cursos iniciais de formação docente sejam mais bem estruturados para que os novos docentes tenham competência linguística e que saibam ensinar de maneira eficaz, bem como possuírem domínio sobre o uso dos materiais didáticos, para que possam saber escolher os mais adequados, sendo um instrumento de apoio e não uma “muleta pedagógica”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cumprindo o objetivo proposto, ao observamos o imbricamento entre o prescrito numa SD sobre pontuação e sua realização dentro de uma sala de 3º ano, compreendemos a necessidade de olhar dialogicamente esta ação como um *enunciado concreto*. Com isso, muito além da materialidade linguística, é preciso considerar o contexto enunciativo, os sujeitos envolvidos, a capacidade de acabamento enunciativo, os juízos de valor e a constituição de sentidos.

Em nossas considerações, apontamos a questão do *tempo* sugerido pelo material (SÃO PAULO, 2014) e o período maior sempre necessário em quase todas as etapas elencadas na SD, fator que realmente foi necessário para que houvesse uma efetiva qualidade na aprendizagem do conteúdo, visto que é o primeiro ano em que os educandos têm contato formal com os sinais de pontuação. Desse modo, entre o plano enunciativo concretizado pelos autores do material *Ler e escrever* (SÃO PAULO, 2014) e a realização efetiva da SD sobre pontuação feita por uma docente do 3º ano dos Anos Iniciais de uma escola pública, verificou-se uma relação parcialmente divergente em diversas etapas, ratificando a ideia da qual há sempre uma distância considerada entre o ideal e o real, influenciando o sucesso da atividade proposta a partir da relação dialógica entre os (inter) locutores.

Os autores do enunciado analisado (SÃO PAULO, 2014) deixam claro na SD um alerta do qual não é uma receita infalível para ser seguido à risca, mas apenas um

parâmetro para os professores se pautarem. Pressupondo essa situação, acreditamos que os locutores da SD devem adequar, principalmente, o planejado para cada etapa, uma vez que diversos fatores aumentaram o tempo previsto nas atividades analisadas, tais como: acréscimo de consulta em minidicionário, pesquisa na sala de informática, conversas paralelas dos alunos, distribuição das duplas (grupos produtivos), explicações e advertência oral da docente.

Cabe ressaltar que, mesmo tendo sido trabalhada toda a SD, a docente relatou que isso não foi suficiente para que os alunos de fato apreendessem todos os sinais de pontuação elencados no conto presente na SD, visto que é uma parte da aprendizagem mais complexa da escrita que exige ainda do aprendiz uma maturidade linguística. Contudo, a inserção dessa atividade contribuiu para que os educandos pudessem: a) distinguir a fala da personagem e do narrador no texto, b) aprimorar a leitura em voz alta, respeitando a entonação necessária, c) bem como a constituição de sentidos a partir das pontuações existentes na materialidade linguística.

REFERÊNCIAS

ARÁN, P. O. *Nuevo diccionario de la teoria de Mijaíl Bajtín*. Córdoba: Ferreyra Editor, 2006.

BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 5. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Forense-Universitária, 2010a.

_____. *Questões de literatura e de estética – A teoria do romance*. 6. ed. Trad. Aurora F. Bernardini et al. São Paulo: Editora da UNESP/HUCITEC, 2010b. _____. *Estética da Criação Verbal*. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Editora WMF Martins Fontes, 2011.

_____. *O freudismo: um esboço crítico*. Trad. Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. 3. ed. Brasília: Secretaria da Educação Fundamental, 2001.

DELORS, J. (Org.). *Educação um tesouro a descobrir – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. 7. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

MODERNA. *Projeto Buriti: português 3º ano*. Organizadora Editora Moderna; obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna; editora responsável Marisa Martins Sanchez. 2. Ed. São Paulo: Moderna, 2011.

SÃO JOSÉ DOS CAMPOS. *Matriz Curricular de Língua Portuguesa da Rede de Ensino Municipal*. v. 1. São José dos Campos-SP: Secretaria da Educação, 2012.

SÃO PAULO (Estado). *Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 3º ano*. Secretaria da Educação, FDE; coordenação, elaboração e revisão dos materiais, Sonia de Gouveia Jorge... [e outros]; adaptação do material original, Claudia R. Aratangy. - 7. ed. comp., rev. e atual. dos volumes 1 e 2. São Paulo: FDE, 2014.

_____. *Ler e escrever: coletânea de atividades – 3º ano*. Caderno de atividades do aluno. Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; coordenação, elaboração e revisão dos materiais, Sonia de G. Jorge... [e outros]; adaptação do material original, Claudia R. Aratany. - 7. ed. comp., rev. e atual. dos volumes 1 e 2. São Paulo: FDE, 2014a.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Trad. José C. Neto, Luís S. M. Barreto, Solange C. Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017.

REFORÇO ESCOLAR: UMA MANEIRA LÚDICA DE APRENDER

Ivonilda Rosa Pereira Nascimento

Psicopedagogia -Instituto Cidade- Rio Verde/
Goiás

Marineusa Carvalho Sousa

Universidade de Rio Verde, Metodologia para o
Ensino de Leitura e Produção Textual– Campus
UNIRV – GO.

RESUMO: Este trabalho tem por finalidade atender aos alunos de 1º ao 5º ano desta Unidade Escolar, que não desenvolveram as habilidades inerentes ao ano que estão cursando, assim oportunizar a aprendizagem em diferentes contextos. Visto que o sujeito também aprende por meio de estímulos concretos tais como: atividades lúdicas, como: Caça- palavras, quebra-cabeça, dominó, cruzadinhas, palitos, varetas, entre outros, pelos quais o aluno manuseia e descobre possibilidades de apreender conhecimentos matemáticos e linguísticos, percebendo o uso e função da leitura e da escrita no dia a dia. Com vistas a ampliar os recursos de alfabetização e dar um suporte pedagógico relevante aos docentes em regência deste ciclo. Assim elencaremos alguns pressupostos teóricos que servirão de subsídio para a execução deste projeto, os quais terão suas ações executadas por todos os partícipes do processo de ensino-aprendizagem, até porque o trabalho com jogos

promove um ambiente agradável e prazeroso tanto para o aluno quanto para o professor, e ainda apresenta “o aprender a aprender” numa base construtiva, interativa e integrada com a realidade, além de evidenciar o potencial de cada aprendiz. Portanto, essa reflexão traz o contraste da prática com a teoria, fazendo-se nota que estas devem estar interligadas por meio de mecanismos concretos, pois desta forma tendem a facilitar para os alunos alcance do potencial que possuem.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem. Jogos. Estímulo. Habilidades

INTRODUÇÃO

Diante da dificuldade apresentada pelos alunos, no que diz respeito à linguagem oral e escrita, bem como na capacidade de raciocínio lógico-matemático, propõe-se esse trabalho, visando no mínimo amenizar as deficiências constatadas. Assim pretende-se executar as ações direcionadas por meio do fazer lúdico e manuseio de material concreto proporcionando ao aluno mecanismos para expressar-se de maneira autônoma, criativa e construtiva. Nesta perspectiva, consideram-se Santos (2000, p.110).

Pensando ser o brincar uma atividade natural da criança, propomos aos educadores infantis o (re) pensar da prática do lúdico nas creches e nas instituições infantis. Assim, acreditamos ser de suma importância à valorização do lúdico na formação do profissional de educação infantil. (SANTOS, 2000, p. 110).

Trazendo para nossa realidade o autor acima vem contribuir mostrando que a criança aprende brincando, fato que nos remete a pensar no porquê de não utilizar esta ferramenta para ensinar às crianças que passaram por essa fase do ensino, ainda sem adquirir as habilidades que são pré-requisitos para cursar o ano seguinte. Desta forma, valorizar o lúdico com objetivo específico de ensinar o conteúdo em questão, vem somar com o trabalho que é feito em sala, regular de ensino.

Tendo como parte desse lúdico o “jogo”, que realizado com fins pedagógicos podem promover a aprendizagem. Para Huizinga Monteiro (1996) a capacidade de jogar “é tão importante quanto o raciocínio e a construção de imagens ou imaginação”. “Pois o jogo contribui para a prosperidade do sujeito no grupo social, ou seja, a criança joga e brinca com seriedade”. Ainda que “O jogo é o mais antigo fato que compõe a cultura, pois em suas definições menos rigorosas, sempre teve presente na sociedade humana”. A possibilidade de explorar o universo imaginário das crianças em benefícios delas mesmas faz do ensino uma arte, onde mesmo desprovida de pré-interesses, acabam por despertar habilidades de raciocínio e estratégia.

METODOLOGIA

Os procedimentos a serem utilizados serão instrumentos de diagnósticos e ação com atividades lúdicas e com uso de material concreto. Tendo como base a pesquisa bibliográfica que fomentem essa prática no cotidiano escolar. Onde temos o planejamento por percurso das atividades em desenvolvimento. Ainda que este trabalho venha a promover um índice quanti/qualitativo, pois se acredita que melhorando a qualidade no fazer pedagógico tem-se como fim o índice de aprovação ainda melhor. Neste sentido, buscamos uma reflexão de planejamento para a ação. Ou seja, resgatar através das aulas de reforço, a direção para que o aluno dê sequência a sua trajetória acadêmica com mais êxito. Neste sentido Koff (2011) nos alerta

E é nessa direção que reafirmo que a escola ainda tem um papel relevante na formação das crianças e dos jovens, mas que é preciso desvendar e/ ou descobrir caminhos alternativos que possam ser mobilizados e apropriados, na perspectiva da reinvenção dessa escola que desejo, precisa e podem ser mais plurais, democrática, capaz de responder aos desafios de nossa contemporaneidade e de formar cidadãos e cidadãs, sujeitos da construção de um mundo menos dogmático e mais solidário. (KOFF, 2011, p.143).

Ainda considerando o autor supracitado, percebe-se que os desafios das escolas hoje perpassam a aplicação de conteúdo, dentre estes, a didática está em constante discussão, ou seja, as formas de ensinar e transmitir os conhecimentos são uma chave para o ideal de aprendizado. Na medida em que o educador se forma ele adquire uma postura de orientador/pesquisador, a fim de lapidar o dom de ensinar. Por isso, a

singularidade em buscar uma didática lúdica para o reforço trilhando o caminho para a aquisição dos saberes tecnológicos e científicos, e a escola num constante e reflexivo agir.

No jogo, a criança curiosa, lúdica e interessada que habita em todos nós faz perguntas incessantemente e vive a surpresa de suas respostas, no nível em que podem ser formuladas. No projeto, um adulto planeja a realização de algo, submetendo seu presente ao futuro do que ele quer se tornar ou produzir. Brincando com as palavras, jogo pode ser entendido como um projeto de “criança” e projeto, um jogo de “adulto” (MACEDO, 2006, p. 32).

Dessa forma, temos nesta prática caminhos alternativos para estabelecer uma conexão da imaginação com a realidade, proporcionado assim, situações de aprendizagem que viabilizem o uso da linguagem nas modalidades de oralidade e escrita. Bem como na relação com a matemática no cotidiano. Até porque, os aspectos legais que regem a ordenação de habilidades nesta faixa etária, nos remete conduzir novas práticas, embora se saiba que o lúdico na educação não é de agora. Porém fundamenta-se no pressuposto do RECNEI e Parâmetros Curriculares Nacionais, a saber:

[...] nas brincadeiras as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca. (...) no ato de brincar que a criança estabelece os diferentes vínculos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papéis, tomando consciência disto e generalizando para outras situações. [...] (BRASIL, RCNEI, 1998, p. 27-28, v. 1).

Neste exercício, as vantagens que o brincar podem proporcionar na prática da alfabetização são valiosos para a construção dos saberes tanto de leitura e escrita, quanto em leitura e raciocínio lógico matemático, inerentes a essa faixa do ensino. Em ilustração ao exposto, cita:

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p. 211): O jogo pode se tornar uma estratégia didática quando as situações são planejadas e orientadas pelo adulto visando a uma finalidade de aprendizagem, isto é, proporcionar à criança algum tipo de conhecimento, alguma relação ou atitude. Para que isso ocorra, é necessário haver uma intencionalidade educativa, o que implica planejamento e previsão de etapas pelo professor, para alcançar objetivos predeterminados e extrair do jogo atividades que lhe são decorrentes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

É constante o empate entre as tendências pedagógicas no que tange a prática de alfabetização, contudo é notório também que o sujeito está sempre em movimento e que para alcançar o desejo da educação atual, o perfil do professor também necessita de mudanças, pois as condições contemporâneas trazem para o cenário social, indivíduos cada vez mais escravos do capitalismo, impondo-lhe uma visão mais ampla do estudante que tem em sua sala de aula. Neste sentido, salienta a historicidade do trabalho como ilustração do que a sociedade vive hoje e o que afeta diretamente no

processo de ensino aprendizagem e na formação de professores:

Como Lênin percebeu brilhantemente, a ideia central do sistema de Marx é sua crítica da reificação capitalista das relações sociais de produção, da alienação do trabalho por meio das mediações reificadas do trabalho assalariado, da propriedade privada e do intercâmbio. (MÉSZÁROS, 2006: 93)

Nesta observação do trabalho, encontra-se no cenário da educação a triste constatação de que os alunos estão perdendo o interesse pelo ensino/ pelo aprender, pois estão movidos pelos frutos dessa nova forma de viver, movidos pela tecnologia. Fato que vivemos no dia a dia da sala de aula, desde os anos iniciais o grande desafio de motivá-los a estarem na escola. Sendo este um dos enfoques de se trabalhar com recurso lúdicos na empreitada de ensinar a criança a ler e a escrever, numa perspectiva de alfabetizar “letrando”, um conceito que Sandra Bozza distingue, mas não separa.

Quanto às crianças de quatro a seis anos, quando têm suas atividades sobre a escrita organizadas em torno do eixo USO > REFLEXÃO > USO, isto é, quando o objeto de estudo é retirado do cotidiano social, refletido em suas diferentes instâncias (código/forma e significado/ideia) e devolvido à sociedade sob a forma de escrita, mesmo que coletivamente, estarão formando um bom lastro para a caminhada infinda da aprendizagem da língua escrita. Em outras palavras: em qualquer fase da educação infantil (como de resto de todo ensino) podemos ler e escrever pela criança, para a criança e com a criança. Até que ela consiga fazer isso sozinha. (Artigo Sandra Bozza/edicoessm.com. br).

Segundo a autora acima, a perspectiva de alfabetização está além da decodificação. Corroborando com este pensamento Gomes (2009, p.26) afirma que para a criança a aquisição da linguagem constitui-se um desafio muito grande na passagem da língua materna para a língua escrita. Nessa transição, surgem na criança as dúvidas sobre o sistema linguístico, pois para ela está acontecendo tudo ao mesmo tempo, está aprendendo a fala e escrita e, ao mesmo tempo, transformando a linguagem materna na linguagem social formal e informal. E nesse período também acontece a aquisição da leitura, fato este, que para a criança se torna uma repetição do que se fala, embora ao ler busca-se ao máximo atender a cultura social em que está inserida, aonde vai se legitimando, enquanto construtor da própria linguagem e conseqüentemente da leitura. Neste sentido, percebe-se que estudo da Língua é complexo e perpassa da fase do desenvolvimento até o aperfeiçoamento, em seu caráter prático. Aqui é possível ver o embate entre o conceito citado de Sandra Bozza, ou seja, o uso e função da escrita.

Ainda Gomes (2009, p.26) aponta que o maior desafio do professor de língua portuguesa é ensinar uma língua já conhecida e dominada, até então, por seus alunos. Mesmo sabendo expressar suas necessidades, cabe ao professor ensinar a forma correta da escrita, pronúncia e a aplicação da palavra falada e escrita, apresentando-lhe os sentidos. Um enfoque que reflete no papel da escola nos anos iniciais, ou seja, oferecer a possibilidade de inserção dessa criança nos contextos sociais e também no mercado de trabalho. Analisando a educação hoje, percebemos o quanto evoluímos como responsáveis pela formação social e profissional dos cidadãos

brasileiros. Observando os processos de alfabetização atual, é claro a mudança dos procedimentos pedagógicos e a preparação dos educadores que buscam o melhor método para atender as especificidades, de cada um dos alunos. Sendo nesta visão o respaldo sistemático para a prática deste reforço escolar.

Matthews ressalta:

[...] Pode-se dizer que estes métodos, sob forma dos métodos alfabéticos, são os mais antigos, sendo utilizados, sem outros competidores, desde a antiga Grécia e o Império Romano até o início do século XVIII. O método é assim descrito por Dionigi de Alicarnasoo: “quando aprendemos a ler, antes de tudo aprendemos o nome das letras, em seguida suas formas e seus valores, então as sílabas e suas modificações, e depois disso as palavras e suas propriedades, isto é, os alongamentos, a acentuação e outras coisas deste tipo. Quando chegamos a conhecer isto, enfim, começamos a ler e escrever, sílaba por sílaba, inicialmente de forma lenta; em seguida, quando passado um tempo considerável, estão impressas no nosso âmagos suas formas determinadas. Fazemos o mesmo exercício na forma mais fácil possível, de modo a poder com segurança e prontidão inacreditáveis, sem encontrar obstáculos em qualquer livro com que nos encontramos”. (MATTHEWS, 1966, p. 6).

Uma visão que Roazzi; et al (1996, p.8) vem mostrar algumas definições para métodos e a melhor forma que o professor encontra para fazer seu trabalho de alfabetizar, entre eles pode ser citado “métodos sintéticos e analíticos, que com o desenvolvimento educacional foram se especificando”. Dentro dos métodos sintéticos encontra-se o fônico, que causa especulações, pois dependendo da região que é aplicado, torna-se complexo as diversas culturas e a forma como se lê o alfabeto faz com que alguns fonemas sejam ensinados com sons diferentes. Assim mais um tópico de análise, pois tal procedimento não vai ser fácil para entender qual o real som das letras ou se essa ou aquela região não pronuncia o alfabeto da forma correta, tanto para professor quanto para aluno. Mas os autores trazem como enfoque para este processo, o método fônico, salientando que se deve ensinar a pronúncia conforme fonema.

Assim:

Basicamente, trata-se de fazer pronunciar as letras, aprendidas uma de cada vez, de acordo com seu valor fônico, como se pronunciam enquanto unidades das palavras. Desta forma, o método fônico possuiria a vantagem de não criar interferências entre o conhecimento dos nomes das letras e o conhecimento do som correspondente. Apesar do avanço apresentado pelo método fônico em relação ao método alfabético, não são eliminados os problemas do mecanismo e receptividade da aprendizagem, obrigando ainda a criança a estar longe por um longo período de tempo dos significados das palavras e dos textos, verdadeiro objetivo da aprendizagem da leitura (ROAZZI; LEAL e CARVALHO, 1996, p.8).

Os autores acima nos remete a prática do reforço escolar também a agregos deste método, pois foi notado que a maioria das crianças que não dominam o sistema ou parte dele, nos dois primeiros anos do ciclo, não apresentaram em diagnóstico a consciência fonológica, fato que se propõe customizar nesta etapa com mais ênfase, visto que com o desenvolvimento desta consciência será possível ver os resultados, em curto espaço de tempo.

A Consciência Fonológica é: “Uma habilidade metalinguística e pode ser definida como a capacidade de operar explicitamente com os segmentos da palavra. Mais especificamente, Consciência Fonológica é a consciência de que as palavras são formadas por diferentes sons ou grupos de sons, podendo ser segmentadas em unidades menores. Além disso, envolve a capacidade de refletir (constatar e comparar) e operar com as sílabas ou fonemas (contar, segmentar, unir, adicionar, suprimir, substituir e transpor)” (MOOJEN, 2000).

Neste horizonte, este projeto sugere ao docente a necessidade de conhecer melhor o sistema de apropriação da escrita, dando ênfase ao componente que determinam a consciência fonológica. Por hora, nosso embate se dá na ênfase de trazer para o reforço uma maneira lúdica de aprender e despertar-se para a construção do saber com sentido.

Dessa forma,

“Quando o professor tem melhores informações sobre o desenvolvimento normal da linguagem, fala e habilidades auditivas, por exemplo, consegue propor estratégias que auxiliam a aprendizagem. Além disso, pode mais facilmente identificar distúrbios reais e ajudar na orientação para o encaminhamento, quando necessário. Consegue, também, promover atividades para que a potencialidade do aluno sem distúrbio se desenvolva ao máximo e a aprendizagem seja incrementada.” (Luzardo e Nemr, 2006).

Corroborando com estas reflexões, Vygotsky (2004) afirma que meras repetições e memorização de temas não são garantia de aprendizagem, sendo esta não garantida não haverá desenvolvimento, propondo que as atividades educativas sejam motivadores, com desafios que impulsionem as crianças desenvolver potencialidades de cognição mais complexas. Por isso, a junção do conhecimento fonológico com as práticas do lúdico, no fazer pedagógico, trará para o cenário da alfabetização mais um mecanismo de aprendizagem que nos surpreenderá.

“...Em outras palavras, a força motriz fundamental do processo didático é a contradição entre as exigências de domínio do saber sistematizado e o nível de conhecimentos, experiências, atitudes e características socioculturais e individuais dos alunos...É preciso colocá-los de modo que se convertam em problemas e desafios para o aluno, suscitando e mobilizando a sua atividade.” (LIBANEO, 1994, p.94).

Pensando no que fora debatido até o momento, acredita-se que a prática por meio das atividades lúdicas proporcionará aos alunos satisfação em aprender e gosto para vir à escola no contra turno, para as aulas de reforço. Contudo, vale salientar, que brincar nem sempre traz só alegria, pois conforme o jogo alguém “perde” e nesta hora pode ocorrer a insatisfação, cabendo ao docente reverter esse embate, mostrando que todos ganharam, porque estão se tornando autônomos na arte de aprender e em ensinar. Neste prisma, a finalidade lúdica na educação: é levar o ato de brincar a diversão, ao prazer e até desprazer, “quando escolhido voluntariamente à função educativa, o brinquedo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo. O brincar e jogar são dotados de natureza livre típica de uns processos educativos. Como então, reunir dentro da mesma situação o brincar e o educar? Essa é a especificidade do brinquedo

educativo”. (KISHIMOTO, 2003, p.37).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática dessa proposta iniciou-se na terceira semana de janeiro do corrente ano, portando estamos em constantes pesquisas a demanda alfabética que temos, por meio do aluno que necessitam do reforço escolar para alcançar as habilidades que ainda não têm autonomia. Portanto, o que expomos até aqui é parte de um projeto em execução, mas notamos que a evasão da escola no contra turno está diminuindo, e que alguns de nossos alunos já mostraram avanço na leitura e também na escrita, tanto em Língua Portuguesa, quanto em Matemática, conforme metas para cada ano.

Percebeu-se ainda que os profissionais de área percam por não usar a consciência fonológica como recurso para alfabetizar, e que agregando este conceito às demais áreas, promovem-se autonomia e construção dos saberes, relacionado com eficácia e sentido.

Sendo resultados iniciais, vemos com bons olhos, pois o caminho que vamos percorrer será maior e ver que estamos na trilha certa nos impulsiona a pesquisar mais e aplicar os dados que descobriremos. Ou seja, aplicar na íntegra o seguinte dito: Ação-reflexão-ação. (Grifo nosso)

REFERÊNCIAS

BRASIL. LDB. Lei 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf >. Acesso em: 19 ago. 2016.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **Retratos de uma profissão**. Revista Educação: publicado em janeiro/2011.

GOMES, Maria Lúcia de Castro. **Metodologia do ensino de língua portuguesa**. São Paulo. Saraiva, 2009.

HUIZINGA, Johan. Homo ludens: **o jogo como elemento da cultura**. Trad. João Paulo Monteiro. SP: Perspectiva. 1996.

LIBÂNEO, José Carlos, **Didática**. – São Paulo: Cortez, 1994.

LUZARDO, R.; NEMR, K. **Instrumentalização fonoaudiológica para professores da educação infantil**. Rev CEFAC, São Paulo, v.8, n.3, 289-300, jul.-set., 2006.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). et. al. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 3 edição, São Paulo: Cortez, 2003.

KOFF, Adélia Maria Nehme Simão e. **Uma agenda para didática hoje**: Atualizando possíveis prioridades. Artmed. 2011.

MATHEWS, M. M. **Teaching to read historically considered**. Chicago: 1966.

MACEDO, L. **Jogo e projeto: irredutíveis, complementares e indissociáveis**. In: Macedo, L. de; Machado, N. J.; ARANTES, V. A. (Org.). Jogo e projeto: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

MOOJEN, S.; LAMPRECHT, R.; SANTOS, R.M.; FREITAS, G.M.; BRODACZ, R.; SIQUEIRA, M. COSTA, A.C.; GUARDA, E. CONFIAS **Consciência Fonológica: Instrumento de Avaliação Sequencial**. São Paulo: Casa do Psicólogo; 2003.

ROAZZI, A.; Leal, T. F. CARVALHO, M. R. **A questão do método no ensino da leitura e da escrita**. Teresina. 1996.

VYGOTSKY, Lev Semenovich **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

http://www.edicoessm.com.br/sm_resources_center/somos_mestres/formacao-reflexao/alfabetizar-letrando-um-caminho-sem-volta.pdf- 1-6p. acesso em 24 de fevereiro de 2018.

A PRODUÇÃO DE JOGOS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE BIOLOGIA: UMA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Natalia Carvalhaes de Oliveira

Instituto Federal Goiano – Campus Trindade
Trindade - Goiás

Sandra Zago Falone

Instituto Federal Goiano – Campus Trindade
Trindade - Goiás

Natalie Tolentino Serafim

Universidade Federal de Goiás - Escola de Engenharia Elétrica, Mecânica e de Computação
Goiânia - Goiás

Matheus Ribeiro Teixeira

Universidade Estadual de Goiás - Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia
Goiânia - Goiás

RESUMO: Visando contribuir para melhorias no processo de ensino e aprendizagem em Biologia, diversas metodologias e estratégias didáticas são descritas na literatura como opções a serem utilizadas. De modo a tornar mais interessante e atrativo o contato com os conteúdos, entre elas estão os jogos didáticos, que propiciam ao aluno um contato mais dinâmico com conteúdos de áreas específicas. Este trabalho teve como objetivo realizar a elaboração de quatro jogos didáticos, que foram criados para serem utilizados como metodologias alternativas à aula tradicionalmente expositiva sobre os conteúdos das áreas de Evolução e Ecologia, como teorias evolutivas, preservação ambiental

e biodiversidade. Espera-se que a utilização destes jogos didáticos contribua positivamente para a educação em Biologia, auxiliando o processo de ensino e aprendizagem de forma diferenciada e atrativa, colaborando assim para a construção do conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Jogos didáticos. Educação em Ciências. Ensino de Biologia. Educação básica. Iniciação científica.

ABSTRACT: In order to contribute to improvements in the Biology teaching and learning process, several didactic methodologies and strategies are described in the literature as options to be used. To make the contact with the contents more interesting and attractive, among them are the didactic games, which provide the student with a more dynamic contact with contents of specific areas. The objective of this work was to elaborate four didactic games, which were created to be used as alternative methodologies to the traditionally expositive class on the contents of Evolution and Ecology, such as evolutionary theories, environmental preservation and biodiversity. It is expected that the use of these didactic games contribute positively to the education in Biology, helping the process of teaching and learning in a differentiated and attractive way, thus collaborating for the construction of knowledge.

KEYWORDS: Didactic games. Science

1 | INTRODUÇÃO

Os jogos didáticos são instrumentos comumente utilizados como metodologias alternativas a aula tradicionalmente expositiva, de modo a motivar a interação e aumentar o interesse dos alunos pelo conteúdo proposto e favorecer a construção do conhecimento. Para o ensino de Ciências, os relatos dessa utilização têm sido amplamente descritos positivamente, por contribuírem para o desenvolvimento cognitivo, estimular a socialização e proporcionar acesso ao conhecimento científico de forma mais dinâmica.

Segundo Campos et al. (2003), a apropriação e a aprendizagem significativa são facilitadas quando o conteúdo toma a forma de atividade lúdica, pois essa proporciona uma maneira mais interativa e divertida de aprendizado, além de possibilitar a proatividade do aluno. Atividades como jogos podem ser usados para apresentar obstáculos e desafios a serem vencidos, como forma de fazer como que o indivíduo atue em sua realidade, o que envolve, portanto, o despertar do interesse de a motivação que vem a seguir (SOARES, 2008). Entre diversas estratégias apontadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino na área das Ciências da Natureza, os jogos são colocados como “uma nova maneira, lúdica, prazerosa e participativa de relacionar-se com o conteúdo escolar, levando a uma maior apropriação dos conhecimentos envolvidos” (BRASIL, 2006, p. 28).

Os jogos didáticos são considerados ferramentas ideais da aprendizagem, estes fazem a aproximação do conteúdo, antes abstrato, com a realidade do aluno, trazendo-o a refletir e fazer a ligação do material trabalhado com a sua vivência. Esta compreensão é válida quando é refletida sobre os processos de ensino e aprendizagem de Ciências e Biologia, nos níveis fundamental e médio. Estes processos envolvem conteúdos abstratos e, muitas vezes, de difícil compreensão e, ainda hoje, sofrem influências da abordagem tradicional do processo educativo, na qual prevalecem a transmissão-recepção de informações, a dissociação entre conteúdo e realidade e a memorização do mesmo (CAMPOS, 2003).

Entre as diversas áreas da Biologia, a Evolução é uma das áreas de estudo colocada como eixo estruturador do ensino dessa área para o ensino médio (BRASIL, 2006), assim como a Ecologia, visto que o conhecimento sobre preservação ambiental e biodiversidade tem se mostrado pertinentes para a compreensão do papel do ser humano na natureza e como esses aspectos tem relevância política e econômica.

A partir da relevância das áreas mencionadas e visando propiciar uma experiência com atividades lúdicas aos alunos de uma instituição da rede federal pública de ensino, este trabalho teve como objetivo realizar a construção de jogos didáticos para o ensino de Biologia e fazer uma breve análise sobre sua utilização.

2 | METODOLOGIA

Este trabalho trata-se de um relato de experiência de atividades realizadas por alunos de um curso técnico integrado ao ensino médio, que foram bolsistas de pesquisa no Instituto Federal Goiano – Campus Trindade. Inicialmente foi realizado um levantamento dos conteúdos das áreas de Ecologia e Evolução nas ementas da disciplina Biologia nos projetos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio de uma instituição da rede federal pública de ensino, sendo que a ementa da disciplina Biologia é comum aos quatro cursos que a instituição oferta nessa modalidade. Os conteúdos encontrados relacionados a área Ecologia foram: conceitos gerais, relações ecológicas, transformações dos nutrientes e educação ambiental. Para a área Evolução, foram encontrados: teorias sobre a origem da vida, ideias evolucionistas e evolução biológica.

A partir do conteúdo selecionado, pensou-se estratégias para a criação de jogos, partindo de uma revisão de literatura e pesquisa na internet sobre jogos que já tenham sido produzidos e que tivessem boas expectativas de resultados no ensino. Foram escolhidos três tipos de jogos: perguntas e respostas, tipo *quiz*, tabuleiro com imagens e ideias a serem relacionadas e o tipo quebra-cabeças.

Durante a elaboração dos jogos, foram consideradas principalmente duas funções propostas por Soares (2008): a educativa, em que se está ensinando algo ao indivíduo e assim colaborando para a mudança em sua forma de percepção do mundo, e a lúdica, em que se está proporcionando diversão no processo de aprendizagem.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quatro jogos didáticos foram produzidos e expostos em um evento acadêmico da instituição, realizado em outubro de 2015.

O primeiro jogo (Figura 1) chamado de *Snap The Biome* (encaixe/monte o bioma) é um conjunto de quebra-cabeças com informações sobre os principais biomas brasileiros, em que o jogador deve associar informações e imagens complementares para formar a peça completa. As peças de encaixe para cada bioma têm formatos diferentes, então mesmo que o jogador não conheça as informações, ele pode associá-las pela forma, o que colabora para o estímulo ao raciocínio lógico e, após observar a imagem formada, a aprendizagem desse conteúdo.



Figura 1. Foto do jogo *Snap the Biome*.

Fonte: acervo do autor.

O segundo jogo chamado *Discover the Animals* (Figura 2) é uma dinâmica de tabuleiro e cartas, em que o participante ao lançar o dado será direcionado a casa respectiva, que tem uma imagem com carta correspondente com dicas para que se acerte o nome do animal/vegetação. Ao responder, ele ganha a figura de uma folha, pássaro ou um fruto para ser adicionado a um painel de galhos de árvore seca. Espera-se que ao final esta árvore esteja repleta de folhas, frutos e pássaros.



Figura 2. Fotos do jogo *Discover the animals*.

Fonte: acervo do autor.

O terceiro jogo é o *Tabuleiro da Evolução* (Figura 3), que utiliza oito cartas e um tabuleiro, que foi personalizado com as fotos de Jean-Baptiste de Lamarck e Charles Darwin. O jogador recebe oito cartas com informações sobre teorias evolutivas, que devem ser colocadas no tabuleiro de forma associada com o respectivo criador. Ao final do jogo, é mostrado ao jogador o gabarito com as respostas corretas, permitindo que ele confira seus erros e seus acertos.

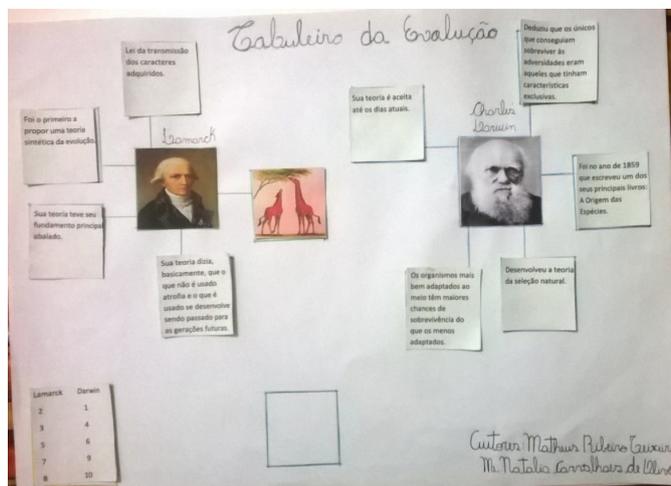


Figura 3. Foto do jogo Tabuleiro da Evolução.

Fonte: acervo do autor.

Os jogos descritos, além do aspecto didático relacionado aos conteúdos, contribuem significativamente também para o desenvolvimento de habilidades como comunicação e relacionamento interpessoal, visto que podem ser utilizados por dois ou mais participantes, além do raciocínio lógico e criatividade.

O quarto jogo (Figura 4), chamado *Ecology and Evolution*, é uma página hospedada em um servidor que rode PHP, elaborado com a utilização de HTML (Linguagem de marcação), CSS (Folha de estilo), *Javascript* (Linguagem de script) e XML (Linguagem de marcação). Em cada fase há uma pergunta e respostas objetivas, caso o participante erre ele é informado do erro, sendo então apresentada uma dica sobre a resposta correta. Ele tem então a chance de marcar alguma outra alternativa, e para cada resposta correta é acrescentado uma árvore virtual. Ao final aparecerá seu conjunto de árvores colecionadas durante o jogo, com uma mensagem de incentivo a contribuição para a arborização do planeta.



Figura 4. Imagem da tela do jogo *Ecology and Evolution*.

Fonte: acervo do autor.

A utilização desses jogos por participantes do evento foi bastante proveitosa, em geral obteve-se um respaldo positivo dos participantes. Segundo Jann e Leite (2010, p. 283), os participantes “são estimulados e acabam desenvolvendo diferentes níveis da sua formação, desde as experiências educativas, físicas, pessoais e sociais”.

Notoriamente as atividades lúdicas, como as brincadeiras, os brinquedos e os

jogos, são reconhecidas pela sociedade como meio de fornecer ao indivíduo um ambiente agradável, motivador, prazeroso, planejado e enriquecido, que possibilita a aprendizagem de várias habilidades (PEDROSO, 2009). Esses efeitos foram percebidos durante a elaboração e exposição e também na utilização desse material, que primeiramente foi realizada na I Feira de Ciências realizada no IF Goiano - Campus Trindade. Durante este evento, observou-se movimentação intensa no estande de apresentação do trabalho, visto que o material é atrativo visualmente e propicia utilização em grupos. Em diálogo com as pessoas que usaram os jogos, o respaldo foi positivo, fato inclusive que levou o trabalho a ganhar premiação no evento de primeiro lugar na categoria Ciências Biológicas.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compreensão das relações dos seres vivos entre si e com o ambiente é um dos principais objetivos no estudo da Biologia, assim como entender o papel do homem nesse contexto e perceber que tudo está em constante processo evolutivo.

Corroborando com Zanon et al. (2008), foi verificado durante a pesquisa que existem várias vantagens no uso de jogos didáticos no ambiente escolar, tais como: facilitar a aprendizagem de conceitos já aprendidos de uma forma motivadora para o aluno; introduzir e desenvolver conceitos de difícil compreensão; desenvolver estratégias de resolução de problemas (desafio dos jogos); favorecer a tomada de decisões e saber avaliá-las; dar significados para conceitos aparentemente incompreensíveis; propiciar o relacionamento de diferentes disciplinas (interdisciplinaridade); ter a participação ativa do aluno na construção do seu próprio conhecimento; favorecer a socialização entre os alunos e a conscientização do trabalho em equipe e o desenvolvimento da criatividade, assim como senso crítico.

Espera-se que este trabalho colabore para a divulgação do conhecimento científico e proporcione reflexões sobre sua relevância, além do fato de ter contribuído no processo formativo dos alunos bolsistas e colaboradores envolvidos na elaboração dos jogos.

5 | AGRADECIMENTOS

Agrademos ao IF Goiano pelo auxílio concedido do Programa Institucional de Iniciação Científica de Ensino Médio ou Júnior (PIBIC-EM).

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias.** Brasília: MEC/SEB, 135 p. 2006.

CAMPOS, L. M. L.; FELICIO, A. K. C.; BORTOLOTTI, T. M. A produção de jogos didáticos para o ensino de Ciências e Biologia: uma proposta para favorecer a aprendizagem. **Caderno dos Núcleos de Ensino**, p. 35-48, 2003.

JANN, P. N.; LEITE, M. F. Jogo do DNA: um instrumento pedagógico para o ensino de ciências e biologia. **Ciências & Cognição**, v. 15, n. 1, p. 282-293, 2010.

PEDROSO, C. V. Jogos didáticos no ensino de biologia: uma proposta metodológica baseada em módulo didático. **Anais do IX Congresso Estadual de Educação-EDUCERE; III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**, p. 3182 - 3190, 2009.

SOARES, M. **Jogos para o Ensino de Química: teoria, métodos e aplicações.** Guarapari: Ex Libris, 2008. 169p.

ZANON, D. A. V.; GERREIRO, M. A. S.; OLIVEIRA, R. C. Jogo didático Ludo Químico para o ensino de nomenclatura dos compostos orgânicos: projeto, produção, aplicação e avaliação. **Ciência & Cognição**, v. 13, n. 1, p. 72-81, 2008.

JUVENTUDE E ESCOLA NO MUNICÍPIO DE CAMPO ALEGRE DE GOIÁS

**Divina Aparecida Correia da Silva
Marcelino**

Universidade Federal de Goiás – Regional
Catalão
Catalão - Goiás

Maria Zenaide Alves

Universidade Federal de Goiás – Regional
Catalão
Catalão - Goiás

RESUMO: Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa sobre os motivos que levam à evasão escolar de jovens estudantes do ensino médio do único colégio estadual do município rural de Campo Alegre de Goiás-GO. Utiliza-se da pesquisa qualitativa tendo a coleta de dados por meio de observações, diário de campo, aplicação de um pequeno questionário e entrevistas com jovens matriculados nos anos de 2015 e 2017, na 1ª e 3ª série do ensino médio, respectivamente, e que não estavam frequentando a escola no momento da realização da pesquisa. As entrevistas foram gravadas mediante autorização dos sujeitos e posteriormente foram transcritas para a realização das análises que serviram de apoio para a apresentação dos dados de maior relevância. Observou-se que há vários fatores empíricos, internos e externos à escola, que levam o aluno a evadir-se da escola,

entre os quais cita-se a violência doméstica, falta de condição financeira da família, baixa escolaridade dos pais, gravidez na adolescência e falta de oferta do ensino médio no turno noturno pela unidade escolar. Os resultados mostram que, para enfrentar os fatores internos da evasão, a escola precisa desenvolver ações para tornar-se mais atrativa, buscando, através do diálogo conhecer os alunos que adentram aos seus portões, bem como dar voz a eles a fim de expressarem os anseios que envolvem a fase da juventude.

PALAVRAS-CHAVE: Juventude. Evasão escolar. Ensino Médio.

ABSTRACT: This study presents the results of a research on the reasons that lead to the school dropout of young high school students from the only state college in the rural municipality of Campo Alegre de Goiás - GO. Qualitative research is used, with data collection through observations, field diary, application of a small questionnaire and interviews with young people enrolled in 2015 and 2017, in the first and third years of secondary education, respectively. The interviews were recorded with the authorization of the subjects and later they were transcribed for the accomplishment of the analyzes that served as support for the presentation of the data of greater relevance. It

was observed that there are several empirical factors, both internal and external to the school, that lead the student to avoid school, among which are cited domestic violence, lack of family financial condition, low parents' education, pregnancy in the adolescence and lack of high school offer in the night shift by the school unit. The results show that, in order to confront the internal factors of evasion, the school needs to develop actions to become more attractive, seeking, through dialogue, to know the students who enter their gates, as well as giving voice to them in order to express the longings that involve the youth phase.

KEY WORDS: Youth. School evasion. High school

1 | INTRODUÇÃO

O presente trabalho é parte da pesquisa “Estado atual, políticas e formação de professores do ensino médio: em foco as escolas interioranas do estado de Goiás” e traz uma abordagem sobre jovens estudantes do ensino médio do município de Campo Alegre de Goiás – GO. A cidade fica localizada na região sudeste de Goiás, às margens da BR-050, distante de Catalão a 75km no sentido Brasília-DF. De acordo com os dados do censo do IBGE- 2010, o município apresenta nível de escolaridade abaixo da média do Estado. Do total de 489 jovens com faixa etária entre 15 e 19 anos residentes no município, apenas 201 (41%), encontravam-se matriculados no Ensino Médio, enquanto que no estado de Goiás o número de matriculados nessa faixa etária chega a 48% ¹. Isso talvez seja porque muitos jovens que ingressam no ensino médio acabam abandonando os estudos com a justificativa de ingresso no mercado de trabalho, até porque o município oferece poucas oportunidades de trabalho que exijam nível médio ou superior de escolaridade.

Este trabalho insere-se no campo dos estudos da juventude que compreende, no Brasil, a parcela da população brasileira com idade de 15 aos 29 anos, conforme o Estatuto da Juventude (Lei 12.582/13). Os sujeitos na idade de 15 e 18 anos são definidos pela Lei 8.069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA) como adolescentes. No período da juventude está inserida a adolescência, que é considerada uma fase intermediária de rápido desenvolvimento físico e mental, é potencialmente um momento da vida em que os jovens passam por muitas transformações e desafios.

Partindo de alguns questionamentos sobre a escolarização de jovens moradores de municípios rurais, como Campo Alegre de Goiás, busquei nesse Trabalho de Conclusão de Curso possíveis respostas para perguntas como: de onde vem esses jovens? Por que escolheram viver aqui? O que fazem? Quais as dificuldades que enfrentam para frequentar a escola? Qual a importância da escola para seu futuro como profissional? Assim, meu objetivo com este trabalho é apresentar alguns elementos que caracterizam e explicam o processo de escolarização dos jovens nesse município,

¹ <http://ibge.gov.br/cidadesat/painel/populacao.php?lang=&codmun=520480&search=goias|campo-alegre-de-goias|infograficos:-evolucao-populacional-e-piramide-etaria> – Acessado em 10 de Junho de 2017

apontando alguns fatores que contribuem para a evasão escolar.

2 | METODOLOGIA

Trata-se de um estudo exploratório e a abordagem qualitativa foi utilizada como base metodológica na realização deste trabalho, por ser uma abordagem que permite ao pesquisador recolher dados de forma descritiva através do contato direto com o ambiente e os sujeitos da pesquisa. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), esse tipo de pesquisa começou a ser praticada mais efetivamente a partir dos anos setenta, quando as agências federais de financiamentos em pesquisa manifestaram interesse por propostas que tinham a abordagem qualitativa como caráter avaliativo. Até então, predominavam as abordagens quantitativas considerando que essa perspectiva de pesquisa permite explorar muito mais: “a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.49).

A coleta de dados foi feita a partir do levantamento junto à secretaria da Unidade Escolar, a fim de identificar quem eram os alunos(as) da 1ª a 3ª séries do Ensino Médio, que evadiram-se da escola nos anos de 2015 a 2017, a partir daí, buscamos localizá-los para em seguida estabelecer a entrevista. Tal instrumento foi necessário para o levantamento de questionamentos que nos levaram a conhecer o contexto no qual esses jovens se encontram atualmente, buscando descobrir os motivos que os levaram a se afastarem da escola na última etapa da educação básica.

O diário de campo também foi utilizado para anotações de observações feitas durante o desenvolvimento da pesquisa, no sentido de enriquecer as informações que foram descritas neste trabalho. As entrevistas foram utilizadas por se considerar um dos instrumentos básicos para a captação de dados, conforme salientam Ludke e André (2013, p. 38) “Esta é, alias, uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa utilizada nas ciências sociais”. Também foram observadas as questões de ética para que houvesse respeito e harmonia entre pesquisador e entrevistado e assim as informações fluíssem de maneira natural e verdadeira.

Identificados os sujeitos, procedemos com a realização das entrevistas, seguidas da transcrição e análise do conteúdo. A amostra foi composta por apenas duas alunas. Isso porque inicialmente, a proposta era que se entrevistasse três alunos que se matricularam na 1ª série do Ensino Médio no ano de 2015 e evadiram-se no decorrer dos três últimos anos, da seguinte forma: um aluno da 1ª série/2015, um aluno da 2ª série/2016 e um aluno da 3ª série/2017. O primeiro passo foi procurar a secretaria da escola pesquisada e fazer o levantamento de todos os alunos evadidos nos anos citados. Em seguida procedeu-se a seleção e análise desses alunos para saber qual deles ainda residiam no município e localizá-los para falar sobre esse trabalho, se

estavam dispostos a nos conceder a entrevista. Dentre os jovens contatados, se dispuseram a colaborar uma aluna da 1ª série, um aluno da 2ª série (o único aluno evadido da 2ª/2016 que ainda residia no município) e uma aluna da 3ª série/2017. As entrevistas com esses alunos foram agendadas com antecedência nos horários e locais escolhidos por eles, porém, não foi possível realizar a entrevista com o aluno da 2ª série, uma vez que o mesmo não compareceu no dia e horário marcado. Procurou-se estabelecer diálogo com o mesmo a fim de remarcar a entrevista, porém, sem sucesso. Logo após, soube-se que esse aluno voltou para Minas Gerais, onde reside sua família. Com as outras duas alunas, tudo transcorreu normalmente, as entrevistas foram realizadas nos dias, locais e horários agendados.

3 | DESENVOLVIMENTO E RESULTADOS

A pesquisa foi realizada no Colégio Estadual Major Emídio – CEME que está situado no centro da cidade de Campo Alegre de Goiás. Possui uma boa infraestrutura, com 11 salas de aula, uma sala de reuniões, sala de diretoria, secretaria, laboratório de informática (desativado por falta de dinamizador e manutenção das máquinas), uma biblioteca com razoável acervo bibliográfico (porém, sem bibliotecário); possui também uma sala equipada para atendimento educacional especializado, sala dos professores, ampla cozinha, banheiros masculino e feminino, um banheiro acessível com chuveiro para os alunos da inclusão. Todo o prédio escolar encontra-se em reforma, inclusive a quadra de esportes está sendo coberta e recebendo um novo piso. Há uma horta escolar mantida em parceria com a Agrofava (Empresa Agrícola da região) através de um projeto social que tem sido de grande relevância para o fornecimento de verduras e legumes que tornam a alimentação dos alunos mais saudável. No pátio externo possui árvores frutíferas e é acessível aos alunos. Atualmente, são 39 funcionários entre efetivos e contratados, para atender aos 598 alunos matriculados no ano de 2017. O colégio dispõe de recursos como: Data show, aparelho de som, home tachear, copiadora e impressora. O acesso à Internet é exclusivo para uso da secretaria.

O Colégio Estadual Major Emídio funciona nos turnos matutino e vespertino, sendo esta, a única escola estadual que oferece o Ensino Fundamental – Anos finais e o Ensino Médio regular. No município há mais três escolas municipais que oferecem a Educação Infantil e o Ensino Fundamental – Anos iniciais, dentre estas, uma oferece o Ensino Fundamental e Médio na modalidade EJA – no turno noturno, em parceria com o SESI de Catalão - GO, oportunizando a educação para aqueles que não tiveram acesso à escola na idade oportuna e que necessitam de trabalhar durante o dia. Há também um CEMEI – Centro Municipal de Educação Infantil e uma escola do campo que oferece a Educação Infantil e o Ensino Fundamental – Anos iniciais em salas multisseriadas. Na cidade há também o CEMEPE – Centro Municipal de Eventos e Programas Educacionais; que oferece à população em geral, cursos de artesanato, pintura, música, dança, capoeira e natação.

A cidade de Campo Alegre de Goiás, por ser muito pequena, não possui infraestrutura capaz de oferecer trabalho para toda a população. Para a maioria dos habitantes, a principal fonte de renda vem dos trabalhos no campo em períodos de plantio e safra. Nesses intervalos, boa parte da população tem a necessidade de buscar outras formas de trabalho para garantir o seu sustento. Assim, muitos jovens, acabam abandonando os estudos para trabalhar e ajudar a complementar a renda da família. Isso ficou evidente na entrevista com uma das alunas:

“aí eu já estava trabalhando de carteira assinada, estava assim nossa vida estava melhorando, eu comecei a ajudar meu marido, nós não estava passando muita dificuldade assim...” [...] eu deixei a escola porque eu não tive assim... ou era eu largar meu serviço e continuar estudando e tendo a minha vida assim né, só com o básico (Thalia, 18 anos).

Essa realidade de Campo Alegre também acontece em outras cidades brasileiras. A evasão escolar no Brasil dos jovens por necessidade de trabalho, segundo (NÉRI, 2009), corresponde à média de 21,7%. Isso evidencia também, a dificuldade financeira enfrentada pelos jovens pobres.

Durante a pesquisa, houve relatos de evasão devido às condições financeiras da família e dificuldades em manter as necessidades básicas para permanência do aluno na escola. Nesse sentido, observa-se a falta de implementação de políticas públicas que garantam os direitos dos alunos, previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96). Art. 3º, item I – “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Percebe-se que esse direito está longe de ser assegurado, frente a declaração dessa aluna que evadiu-se da escola por não ter condições financeiras para a aquisição dos materiais básicos:

...mais tive dificuldade financeira, tinha vez que não tinha dinheiro pra comprar um lápis, aí eu tinha que pedir emprestado pros colegas, tinha ano que comprava poucos materiais, não dava pra comprar tudo, tinha que ficar dividindo o caderno em duas matérias. Era muito complicado (Maria Clara, 20 anos).

Nesse sentido, observa-se que para as famílias pobres manterem seus filhos na escola, ainda que sendo jovens, é um desafio muito grande. Costa (2007, p.25) pontua o seguinte: “É verdade que a evasão escolar está diretamente ligada a múltiplos fatores como a pobreza, pouca escolaridade da família, falta de oportunidade ou pouco estímulo na valorização da vida escolar do sujeito na idade regular ou não.” Isso se verifica também com uma das jovens pesquisadas.

Durante a entrevista, a ex-aluna falou um pouco das condições que viveram assim que chegaram na cidade de Campo Alegre. Por não possuírem família residindo no local e não terem condições financeiras para alugar um imóvel, passaram a morar num barraco de lona, em condições precárias.

Então, a gente veio para Campo Alegre em 2009, e o meu pai sempre fez serviços gerais assim... bico quando aparecia, aí a gente morou por um tempo num barraquinho de lona no bairro Céu Azul, depois disso a gente ganhou uma casa da prefeitura, e... aconteceu muitas coisas né? (Thalia, 18 anos).

Apesar de viver nessas condições, ele permaneceu na escola enfrentando os desafios da exclusão social desse sistema capitalista que se instaurou em nosso país. Nesse contexto foi possível observar também que as condições financeiras e de acesso à escola se configuraram como fator de impedimento para a inclusão desses indivíduos na educação básica. Ainda hoje, observa-se que os jovens de baixa renda enfrentam muitos desafios para concluir os estudos básicos. Em seus estudos sobre “quem é este aluno que chega à escola”, Dayrell e Carrano (2014, p.111) afirmam que “a juventude é uma construção histórica”, levando em consideração as representações e os sentidos que lhes são atribuídos nessa fase da vida, portanto, tudo o que o jovem vivencia durante o seu processo de formação, seja no meio familiar, na escola ou na sociedade, ele tende a reproduzir. Se os progenitores, por algum motivo não puderam estudar e conseguem sobreviver sem a educação formal, porque eles também não conseguiriam? Para muitos jovens que deixam de frequentar a escola, a educação básica que se adquire dentro dos muros da instituição escolar, não tem tanta importância para sua constituição enquanto ser humano e cidadão de direitos.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar dessa pesquisa ter sido realizada em uma única escola, foi possível observar na bibliografia consultada que a evasão escolar é um problema educacional de grandes proporções no cenário nacional. Percebe-se que em todos os lugares há uma preocupação com relação ao que se deverá fazer para diminuir esses índices de evasão e desistência dos jovens. A pesquisa apontou para a necessidade de ações pedagógicas pensadas em diálogo com os jovens para que a escola se torne mais atrativa, investindo em recursos pedagógicos, audiovisuais e de pesquisa, bem como na formação continuada dos professores, para que tenham condições de trabalharem de forma contextualizada, aliando o conhecimento científico com o cotidiano do aluno; além de políticas públicas que garantam o acesso e a permanência de forma efetiva desses jovens na escola até a conclusão da educação básica, preparando-os para atuarem de forma responsável na tomada de decisões na sociedade.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R., BIKLEN, S. K., **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria J. Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo M. Baptista. Porto, Portugal: Porto Editora, LDA, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - Lei 9394 de 1996. Brasília, 1996.

BRASIL. Lei Federal nº 8.069 de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Diário Oficial da União 1990.

BRASIL. Lei Federal nº 12.582 de 05 de agosto de 2013. **Estatuto da Juventude**. Diário Oficial da União 2013.

COSTA, R. C. L. **Proeja - um estudo exploratório sobre os fatores da evasão escolar causados pelo afastamento**. 2007, CEFET-MG. Trabalho de Conclusão de Curso de Pós-Graduação.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. **Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola**. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org.). *Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. P. 101-133

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação, abordagens qualitativas** [2 ed.]. Rio de Janeiro, E.P.U., 2013.

NÉRI, M. C. Fundação Getúlio Vargas. **Motivos da Evasão Escolar**. Rio de Janeiro, 2009.

O PROCESSO DE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NO PPGSS/UFPB NOS ANOS 2000: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS DISSERTAÇÕES DE MESTRADO VINCULADAS À ÁREA DE FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-PRÁTICA DO SERVIÇO SOCIAL

Bernadete de Lourdes Figueiredo de Almeida

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa/
Paraíba

Lucicleide Cândido dos Santos

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa/
Paraíba

RESUMO: Este artigo objetiva analisar a produção do conhecimento em Serviço Social na década de 2000 em torno das influências do legado do Projeto de Modernidade à emergência da sua tentativa de ruptura, via a Pós-modernidade. Especificamente, intenta examinar as Dissertações de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Serviço Social da UFPB, defendidas nos anos 2000, vinculadas à área de Fundamentação Teórico-prática do Serviço Social. Tipifica-se como uma pesquisa bibliográfica e documental, utilizando-se da metodologia do estado da arte. Os primeiros dados revelam um universo de 117 Dissertações defendidas nos anos 2000. Desse universo, 95 (81%) vinculam-se à área de concentração de Política Social, enquanto apenas 22 (19%) voltam-se aos objetos da área de Fundamentação Teórico-Prática do Serviço Social. Os resultados indicam que as inflexões pós-modernas na produção do conhecimento através das Dissertações analisadas ainda

são tênues, se considerar a hegemonia dos estudos investigativos macrosocietários, cujas categorias temáticas são interpretadas na perspectiva da totalidade advinda do método da teoria social crítica marxista.

PALAVRAS-CHAVE: Produção do Conhecimento. Fundamentos do Serviço Social. Modernidade e Pós-Modernidade.

ABSTRACT: This article aims to analyze the production of knowledge in Social Service in the decade of 2000 around the influences of the legacy of the Modernity Project to the emergence of its attempt to rupture, via Postmodernity. Specifically, it tries to examine the Master's Dissertations of the Graduate Program in Social Work of the UFPB, defended in the years 2000, related to the area of Theoretical-practical Groundwork of Social Work. It is typified as a bibliographical and documentary research, using state-of-the-art methodology. The first data reveal a universe of 117 Dissertations defended in the 2000s. Of this universe, 95 (81%) are linked to the Social Policy concentration area, while only 22 (19%) turn to objects in the area of Theoretical Grounding -Practice of Social Service. The results indicate that the postmodern inflections in the production of knowledge through the analyzed Dissertations are still tenuous if one considers the hegemony of macro-society research studies, whose

thematic categories are interpreted from the perspective of totality derived from the method of critical social Marxist theory.

KEY WORDS: Knowledge Production. Fundamentals of Social Service. Modernity and Post-Modernity.

1 | INTRODUÇÃO

A presente proposta investigativa intenta analisar “*O Processo de Produção do Conhecimento no Serviço Social dos anos 2000: um estudo à luz da hegemonia do legado da Modernidade à emersão da Pós-Modernidade*”.

Para o processo de levantamento dos dados e suas análises tomou-se como fonte básica de referência às informações contidas no Catálogo das Dissertações de Mestrado Acadêmico do PPGSS - 1987 a 2013 (UFPB/PPGSS, 2015), embora a investigação ora realizada contemple as obras pertinentes ao recorte temporal de 2000 a 2009. Esse Catálogo consta dos seguintes itens identificadores da pesquisa: data da defesa, título, nomes do/a autor/a e do/a orientador/a, banca examinadora, sumário, resumo (de grande parte das obras), palavras-chave e referências consultadas.

Após a coleta de dados do Catálogo, foram pesquisadas as Dissertações de Mestrado Acadêmico defendidas nos anos 2000 e, por fim, realizou-se a etapa de análise, metodologicamente, fundamentada no estado da arte mediante o uso dos instrumentos e técnicas quantitativos e qualitativos.

O estado da arte processou-se através do uso de três indicadores: indicadores das áreas de conhecimento, indicadores temáticos e indicadores autorais. Acrescenta-se que o levantamento dos dados foi realizado por duas vias: primeira, a consulta às obras impressas, tanto no PPGSS quanto na Biblioteca Central da UFPB; e, a segunda através da pesquisa eletrônica junto aos sítios do PPGSS/UFPB e a BDTD/IBICT (Banco de Dados de Teses e Dissertações/ Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia).

Ademais, a aplicação da metodologia do estado da arte das Dissertações de Mestrado se processou a partir do levantamento dos seguintes dados: resumo, sumário, introdução e referências. Esse material foi organizado, categorizado em Banco de Dados e interpretado mediante a análise de conteúdo. Segundo Bauer (2002, p. 203), trata-se de uma construção social. “Como qualquer construção viável, ela leva em consideração alguma realidade, neste caso, o corpus do texto”.

Justifica-se o uso da metodológica do estado da arte por ser um procedimento analítico que possibilita constatar as tendências, as recorrências e as lacunas presentes em diferentes áreas de conhecimento, nas diferentes épocas e contextos em que processa a produção do conhecimento, conforme aludem Vosgeral e Romanowski (2014); Romanowski e Ens (2006) e, Ferreira (2002). Considera-se relevante a aplicação do estado da arte nessa pesquisa por possibilitar investigar os avanços da produção na área de saber do Serviço Social a partir das elaborações bibliográficas

advindas dos Programas de Pós-graduação.

A discussão dos resultados dessa pesquisa fundamenta-se no contexto conjuntural dos anos 2000 e seus influxos no Serviço Social que dimanam novos desafios, dentre elas, a investida do movimento pós-moderno. As inflexões da Pós-modernidade que se espraiam no Pensamento Social, inflete no Serviço Social tanto na profissão como na produção do conhecimento, e coloca em xeque a direção social da profissão, engendrada politicamente nos princípios progressistas do Projeto de Modernidade, mediante a sua aproximação com a teoria social crítica marxista.

Nesse sentido, a proposta investigativa propõe analisar a produção do conhecimento na área do Serviço Social a partir das Dissertações de Mestrado Acadêmico do PPGSS, defendidas na década de 2000, em torno das influências hegemônicas do Projeto de Modernidade à emergência da ofensiva pós-moderna.

Esse objetivo sustenta-se e move-se “[...] pelo desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito, de dedicar cada vez mais a atenção a um número considerável de pesquisas realizadas de difícil acesso, dar conta de determinado saber que avoluma [...] e de divulgá-lo para a sociedade”. (FERREIRA, 2002, p. 259)

O embasamento teórico da discussão dos resultados centra-se na possível tensão entre o legado do Projeto de Modernidade à emergência da lógica Pós-moderna, derivada da crise do tardo-capitalismo e os seus influxos na sociedade capitalista. Para tanto, fundamentou-se nos traços hegemônicos do pensamento moderno crítico e nas influências do movimento pós-moderno neoconservador e os seus rebatimentos na produção do conhecimento no Serviço Social brasileiro, em nível de Dissertações de Mestrado Acadêmico do PPGSS.

2 | PROCESSO DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EM SERVIÇO SOCIAL NOS ANOS 2000: TRAÇOS HISTÓRICOS

A análise da conjuntura histórica da sociedade contemporânea nos anos 2000 é permeada pelos influxos das transformações societárias derivadas das modificações nos modos de produção capitalista, transformações essas que impactaram e ainda impactam no âmbito social, político, econômico, histórico e cultural em nível mundial. “[...] são transformações que desbordam amplamente os circuitos produtivos: elas envolvem a totalidade social, configurando a sociedade tardo-burguesa que emerge da restauração do capital operada desde fins dos anos 1970” (NETTO, 2012, p. 417), como mecanismo de enfrentamento à atual crise sistêmica do capital. Nesse contexto de crise do capitalismo tardio, as suas inflexões incidem sobre o Serviço Social, em especial no que concerne à produção do conhecimento.

Quanto aos impactos das transformações societárias contemporâneas no Serviço Social, Yamamoto (2007, p. 20-21) afirma que:

Um dos maiores desafios que o assistente social vive no presente é desenvolver sua capacidade de decifrar a realidade e construir propostas de trabalho criativas e capazes de preservar e efetivar direitos, a partir de demandas emergentes no cotidiano. Enfim, ser um profissional propositivo e não só executivo. [...] Requer, pois, ir além das rotinas institucionais e buscar apreender o movimento da realidade para detectar tendências e possibilidades nela presentes passíveis de serem impulsionadas pelo profissional.

A atual crise sistêmica do capital, derivada da crise do capital nos anos de 1970, emerge da estagnação financeira em âmbito mundial que atinge em primeira instância, os países da Europa e depois se dissemina por todo o mundo, refletindo na economia brasileira em torno da década de 1980. Essa crise vem acompanhada de uma agenda, engendrada pelo grande capital, que se embasa no trinômio neoliberal — focalização, privatização e descentralização.

Sobre a crise da superprodução, Cantalice (2013, p. 35)

Numa articulação com o curso das transformações societárias do decênio de 1970 identificamos: primeiro, que os trinta anos gloriosos que antecederam o descerramento da crise do capital nesta década tiveram em sua base “[...] um conjunto de práticas de controle de trabalho, tecnologias, hábitos de consumo e configurações de poder político-econômico [...] chamado fordista-keynesiano.” (HARVEY, 2005, p.119); segundo, que a referida crise se instala na medida em que esse sistema se esgota, gerando um contexto de instabilidade e incerteza, colapsando o regime de acumulação e a taxa média de lucros.

No Brasil, a adoção da agenda neoliberal ganha maior evidência nos governos dos anos 1990 a 2000 (Fernando Collor, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso), especificamente de 1990 a 2002, e, atravessa os governos petistas (Lula e Dilma) entre 2003 a 2016. Embora a agenda neoliberal tenha sido adotada por países centrais (Estados Unidos e Inglaterra), foram os países periféricos, os maiores afetados por tais transformações, a exemplo do Brasil.

Como inflexões da crise do capital contemporâneo (crise global e estrutural), que resultam na reestruturação do capital e na investida neoliberal com profundas transformações societárias por envolver a totalidade social, incidem sob o pensamento social mediante as investidas do movimento cultural pós-moderno.

Embora o termo “pós-moderno” seja permeado de críticas e polêmicas, há uma convergência conceitual entre os autores marxistas (EAGLETON, HARVEY, MÉSZÁROS, JAMESON, HOBSBAWM, NETTO, GUERRA, IAMAMOTO, e outros) de que o movimento pós-moderno se insere no contexto da crise do capital contemporâneo.

Para não fugir do foco central dessa análise, resgata-se o posicionamento de Yazbek (2009, p. 21) ao afirmar que apesar da vitalidade do marxismo, as colocações pós-modernas chegam ao Serviço Social, “[...] os desdobramentos desta “crise” de referenciais analíticos, permeiam a polêmica profissional dos dias atuais e se expressam pelos confrontos com o conservadorismo que atualiza-se em tempos pós-modernos”.

O processo de produção do conhecimento no Serviço Social à luz do legado do

Projeto de Modernidade à emergência da pós-moderna, se faz necessário abordar, em termos iniciais, os nexos desse processo com os diferentes momentos históricos que passaram a sociedade.

O projeto societal moderno instala-se na Sociedade Ocidental a partir do século XVIII, cuja inspiração atende aos ideais revolucionários da sociedade burguesa. No entanto, “[...] ao assumir o poder, a burguesia abandona seu projeto revolucionário, tornando-se classe conservadora”. (ALMEIDA, 2014, p. 1). A partir de então, difundir o sistema capitalista passa a ser o principal objetivo da burguesia.

Todavia, o ciclo histórico das crises do capital coloca em xeque o projeto societal moderno, sendo a atual crise estrutural, conforme aludido, a que mais impactou cujas transformações societárias incidem na emergência do movimento pós-moderno.

Em torno desse debate, Jameson (*apud* ALMEIDA, 2014, p. 1) afirma: “A Pós-modernidade, entendida como a “lógica cultural do capitalismo tardio” desarranja o projeto de sociedade moderna, tornando as relações políticas, econômicas e sócio-históricas flexíveis e fragmentadas”. Perde-se, desse modo, a visão de totalidade das relações societárias, visto que a lógica pós-moderna apresenta como perspectiva de análise a reflexão sobre os fenômenos sociais de forma superficial e fragmentada, sem discussão crítica da realidade societal.

Em outras palavras: os autores pós-modernos interpretam a realidade social de forma descontextualizada do tempo histórico, da noção política e do sentido de totalidade. Portanto, os pressupostos da Pós-modernidade fundamentam-se na explicação das microrrealidades a partir do relativismo, multiculturalismo e pluralismo que permeiam a produção e reprodução da vida em sociedade, marcadas pela visão individualista, simplista, efêmera e líquida.

Na leitura pós-moderna, a superação dos problemas sociais derivados do atual estágio capitalista não parte da coletividade, ou seja, do projeto coletivo construído da luta de classes; mas, do desejo ou da vontade das pessoas, dos indivíduos.

No campo das ciências sociais e humanas, os impactos do movimento pós-moderno se firmam na ofensiva ao marxismo, sobretudo, na tese de que o materialismo histórico e dialético não consegue mais pensar a realidade atual de modo a responder às novas necessidades sociais. Em outros termos: o discurso da Pós-modernidade, defendido por Lyotard, Derrida, Morin e outros, afirma o esgotamento do Projeto da Modernidade e das metanarrativas por não darem conta das questões contemporâneas que envolvem a humanidade.

Nas diferenças entre a lógica pós-moderna e o pensamento marxista, destaca-se que, enquanto a Pós-modernidade reduz a compreensão da realidade à aparência e busca a superação de problemas a partir de estratégias individualistas; a teoria social marxista considera a essência das questões e busca a superação dos problemas societários a partir da perspectiva de totalidade. Netto (2009, p. 5), em seu artigo “*Introdução ao Método da Teoria Social*”, afirma que a teoria social crítica é um método que:

[...] propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto. Alcançando a essência do objeto, isto é: capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a reproduz no plano do pensamento; mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou.

Ao ponderar a relevância que as produções teóricas de uma determinada área de conhecimento representam para a construção da identidade profissional, é importante salientar que o presente estudo investigativo perquire verificar as implicações dos estudos realizados em torno da produção de conhecimento em Serviço Social na atual conjuntura da sociedade brasileira. Nesse sentido, torna-se pertinente a adoção do método materialista histórico dialético para discutir a processualidade histórica que perpassou e, que ainda perpassa a profissão. Sobre o uso desse método no Serviço Social, Netto (apud CANTALICE, 2013, p. 23) aponta:

O procedimento metodológico na perspectiva marxista consiste em “partir do empírico (os fatos), apanhar as suas relações com outros conjuntos empíricos, investigar a sua gênese histórica e o seu desenvolvimento interno e reconstruir, no plano do pensamento, todo esse processo. [...] os ‘fatos’, a cada nova abordagem, se apresentam como produto de relações históricas crescentemente complexas e mediatizadas [...]. A pesquisa, portanto procede por aproximações sucessivas ao real, agarrando a história dos processos simultaneamente às particularidades internas.

Outro elemento que merece registrar é que o referencial teórico da pesquisa realizada sobre a produção do PPGSS/UFPB na área da Fundamentação Teórico-Prática do Serviço Social permeia-se das seguintes temáticas: Prática Profissional, Trabalho Profissional, Ética Profissional, História e Produção do Conhecimento, Exercício Profissional, Formação Profissional e Estágio Supervisionado.

Quanto às análises dos resultados a seguir, são apresentadas em 2 (dois) momentos, a saber: o *locus* da produção do conhecimento que se constitui no PPGSS/UFPB e a materialidade analítica que são as Dissertações de Mestrado Acadêmico; e a análise das Dissertações a partir do uso dos indicadores: temáticos, autorais e áreas do conhecimento.

2.1 Locus da Produção do Conhecimento e a sua Materialidade: o PPGSS e as Dissertações de Mestrado Acadêmico

A história do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da UFPB inicia-se com a criação através da “[...] Resolução no 202/77 do CONSUNI e implantado no ano de 1978, tendo sido credenciado em 1985, através do parecer nº 754/85 do Conselho Federal de Educação”. (UFPB/MSS, 1985, p.1). Segundo dados da Coordenação de Aperfeiçoamento e Pessoal de Nível Superior (CAPES), esse Programa foi o quarto curso de pós-graduação na área do Serviço Social criado no Brasil e o primeiro no Nordeste.

O Programa insere-se academicamente na área de conhecimento dos processos de análise da dinâmica da relação entre Estado e Sociedade, sob a angulação das relações entre Política Social e Serviço Social, como também entre os liames das Ciências Humanas e a Fundamentação Teórico-prática do Serviço Social. Tem como referência heurística principal à “questão social” contemporânea, à luz da especificidade regional. Sua proposta é desenvolver a capacidade de análise e crítica consistentes sobre a realidade social e as estratégias de intervenção do Serviço Social, na perspectiva da Interdisciplinaridade. (UFPB/MSS, 1985, p.1).

Recentemente, o referido Programa passou por uma revisão regulamentar de modo a atender o novo Regulamento da Pós-graduação da UFPB. Assim, em novembro de 2014, através da Resolução Nº 46/2014 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), aprovou uma nova conformação acadêmica ao Programa, com uma estrutura curricular mais sucinta e apropriada às novas determinações da Capes (órgão responsável Sistema da Pós-graduação brasileira). “**Art. 1º** Aprovar a nova redação do Regulamento e da Estrutura Acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, em nível de Mestrado Acadêmico, sob a responsabilidade do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, da UFPB” (UFPB/CONSEPE, 2014, p. 1)

A partir dessa nova regulação, o PPGSS passou a contar com uma única área de concentração, denominada Serviço Social e Política Social, e duas linhas de pesquisa: a) Pensamento Social, Serviço Social, Trabalho e Questão Social; b) Estado, Direitos, Política Social e Participação Social. Em 2016, através de nova Resolução do CONSEPE (Nº 01/16), alterou-se mais uma vez a organização acadêmica do PPGSS, mas, permanecendo com a mesma denominação da área de concentração e alterando as duas linhas de pesquisa para: Serviço Social, Trabalho e Política Social; e Estado, Direitos e Proteção Social.

Em razão de esse estudo investigativo envolver a década 2000, quando ainda o PPGSS possuía outra configuração regulamentar, a análise dos dados dá-se em torno das duas áreas de concentração anteriores: a de Fundamentação Teórico-prática do Serviço Social e a de Política Social. No caso do Plano de Trabalho desta bolsista, a análise dos dados circunscreve-se às Dissertações referentes à área de Fundamentação Teórico-prática do Serviço Social.

No atual contexto de despolitização dos trabalhadores que espraia um processo de fragmentação das lutas sociais, passou a ser preocupação intelectual do Serviço Social, a construção da crítica dessa realidade. Desse modo, questões centrais no palco das discussões teórico-práticas do Serviço Social foram colocadas em torno da sua formação profissional, conforme indica Silva (2008, p. 2-3)

A formação profissional (nos seus aspectos teórico, metodológico, técnico-instrumental e interventivo), a interlocução com áreas do conhecimento, a importância da pesquisa e da produção de conhecimento no âmbito da profissão entre outros aspectos que esse rico contexto permitiu um debate mais intenso sobre as diferentes orientações teóricas na profissão (para além da doutrina da Igreja), desencadeando uma interlocução com as matrizes do conhecimento presentes nas Ciências Sociais.

Diante desse contexto, o Serviço Social intenta em buscar compreender como se

configuravam as novas inflexões societárias a partir do estudo e da análise dos seus fundamentos teórico-práticos.

Nessa direção, essa pesquisa evidencia que, de um universo de 117 Dissertações de Mestrado defendidas na década de 2000, o maior número de Dissertações vincula-se a Política Social, com 95 (81%) obras desse total, enquanto a área de Fundamentação Teórico-prática do Serviço Social contou apenas 22 (19%) obras.

A baixa incidência de Dissertações defendidas nos anos 2000, vinculadas à área de Fundamentação, pode ser explicada por vários fatores, dentre os quais dois se destacam: o aumento gradativo do número de assistentes sociais que atuam junto às Políticas Sociais, uma vez que a produção do conhecimento está intrinsecamente ligada à ação interventiva da profissão, assim, as pesquisas se voltam a discutir temáticas inerentes a sua área de intervenção; e o outro aspecto diz respeito ao aumento das demandas sociais que incentivam os assistentes sociais a buscar aprofundamento intelectual de modo a qualificar sua atuação profissional.

A prevalência investigativa em torno das Políticas Sociais imbrica-se à dinâmica societal que perpassa a relação estabelecida entre Estado e sociedade na perspectiva de responder as necessidades sociais derivadas das novas expressões da “questão social”. “Isto porque a materialização do trabalho do assistente social se concretiza via serviços sociais oriundos da execução de políticas sociais, programas e projetos, principalmente no contexto da Seguridade Social, como padrão de proteção social no Brasil (Saúde, Previdência e Assistência Social)”. (CARVALHO; SILVA e SILVA, 2004, p. 19)

Ademais, o aumento significativo dos objetos investigativos pelo Serviço Social em torno da Política Social “[...] pode ser explicado pela alteração nos sistemas de proteção social brasileiros, após o retorno do país ao Estado de Direito, em 1985”. (MIOTO; NOGUEIRA, 2013, p. 62).

Conforme elucidado anteriormente, em razão desse estudo investigativo se direcionar à análise das Dissertações de Mestrado Acadêmico, vinculadas à Fundamentação Teórico-prática do Serviço Social, passa-se a analisar a totalidade das 22 (vinte e duas) defendidas nos anos de 2000 a 2009 em torno de 03 (três) indicadores: temático, áreas de conhecimento e autorais.

Os **indicadores temáticos** de análise das Dissertações de Mestrado Acadêmico defendidas na área de Fundamentação Teórico-prática de Serviço Social do PPGSS são discutidos a partir dos objetos de estudo.

No Gráfico 01, que segue, apresenta os objetos de estudo das Dissertações pesquisadas com as seguintes indicações: prática profissional, trabalho profissional, exercício profissional, formação profissional e estágio supervisionado. Trata-se de categorias temáticas que perpassam a área da Fundamentação Teórico-prática do Serviço Social, atualmente nominada de Fundamentos históricos e teórico-metodológicos do Serviço Social, cuja direção social que orienta a profissão “[...] tem como referência a relação orgânica com o projeto das classes subalternas, reafirmado

pele Código de Ética de 1993, pelas Diretrizes Curriculares de 1996 e pela Legislação que regulamenta o exercício profissional (Lei n. 8662 de 07/06/93)". (YAZBEK, 2009, p. 18)

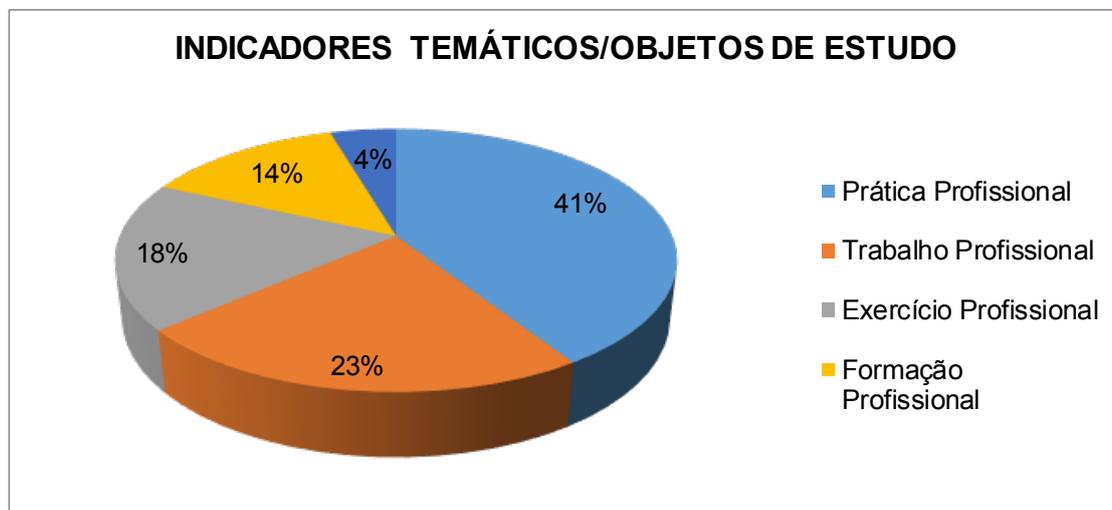


Gráfico 01 – Frequência de ocorrências das Dissertações de Mestrado defendidas na área de Fundamentação Teórico-prática do Serviço Social do PPGSS/UFPB segundo os objetos de estudo. João Pessoa/PB, 2000-2009.

Fonte: UFPB/CCHLA/PPGSS, 2015-2016.

A leitura gráfica aponta a Prática Profissional em maior incidência temática com 41% (9) entre os objetos de estudo analisados nas 22 Dissertações pesquisadas nos anos 2000; seguindo-se de Trabalho Profissional com 23% (5), Exercício Profissional com 18% (04), Formação Profissional com 14% (3) e, por fim, Estágio Supervisionado, com apenas uma obra (4%).

É importante considerar que a inserção do Serviço Social no campo da pesquisa de temáticas vinculadas aos Fundamentos históricos e teórico-metodológicos do Serviço Social significou um campo profícuo para a produção do conhecimento, embasada no contexto histórico das novas demandas societárias, expressas pelas transformações econômicas, sociais e ideopolíticas, advindas do contexto conjuntural da crise do Capital, que se agudiza na década de 2000.

Destarte, constata-se que, ao discutir as temáticas da área de concentração de Fundamentação Teórico-prática do PPGSS a partir das teorias sociais marxistas, o Serviço Social coloca-se enquanto área do conhecimento que apresenta um papel intelectual capaz de contribuir com a formação de “[...] uma cultura teórica e política que se contrapõe à hegemonia dominante, protagonizada pela esquerda marxista no Brasil”. (MOTA, 2013, p. 1) Nesse sentido, “[...] reconhecer o Serviço Social como profissão e área do conhecimento é também enfrentar o discurso que desqualifica a produção crítica sobre os macroprocessos sociais, adjetivando-a de “produção acadêmica descolada das necessidades da prática profissional.” (MOTA, 2013, p. 1)

No que tange à resistência do Serviço Social às influências ideológicas da Pós-

modernidade no campo teórico e prático da profissão, Mota (2013, p. 1) afirma:

Sem desconhecer os desafios práticos operativos da profissão, e reafirmando meu ponto de vista sobre a sua condição de área do conhecimento, penso que esta dimensão, presente no Serviço Social brasileiro, particulariza-se como resistência ideológica e teórica ao conservadorismo intelectual no Brasil dos anos 2000, em face das ideologias pós-modernas e da regressão e do esforço de apagamento da razão crítico-materialista e dialética nas ciências humanas e sociais.

A discussão do **indicador áreas de conhecimento**, a seguir, trata dos referenciais históricos e teórico-metodológicos que embasam a elaboração das Dissertações pesquisadas na área de Fundamentação Teórico-prática do Serviço Social do PPGSS, nos anos 2000.

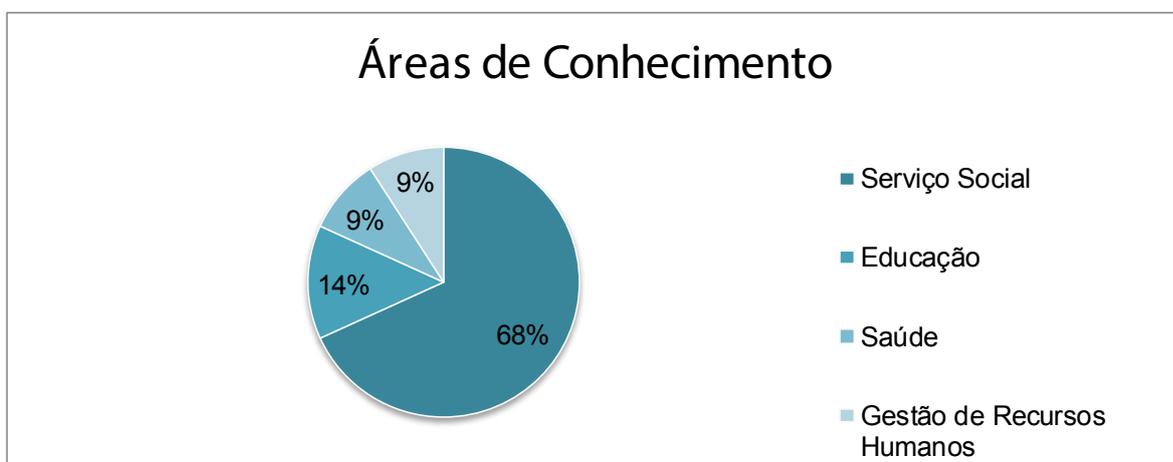


Gráfico 02 – *Frequência de ocorrência das Dissertações de Mestrado defendidas na Área de Fundamentação Teórico-prática do PPGSS/UFPB segundo as áreas de conhecimento. João Pessoa/PB, 2000-2009.*

Fonte: UFPB/CCHLA/PPGSS, 2015-2016.

A leitura analítica desse Gráfico registra que a área do conhecimento mais incidente é a de Serviço Social com 68% (15) do total de 22 Dissertações analisadas. Conforma-se como uma incidência majoritária coerente, uma vez que as produções analisadas vinculam-se à área de Fundamentação Teórico-prática do Serviço Social. Mas, questiona-se também o fato de o Serviço Social não ser a área do conhecimento dominante nas 22 Dissertações pesquisadas, vez que essas produções se atrelam à área de concentração de Fundamentação do PPGSS.

Evidencia-se a área de Educação com 14% (03 obras) das ocorrências, e, em menor incidência estão as áreas de Saúde e de Gestão de Recursos Humanos, ambas com apenas 9% (02 obras) das indicações.

Assinala-se um aspecto preocupante nesses resultados que consiste na ausência das áreas do conhecimento, como Sociologia, Filosofia, Economia Política, História, Ciência Política e outras que sempre embasaram as discussões do Serviço Social, sobretudo, na área dos Fundamentos Históricos e Teórico-metodológicos. Essa preocupação deriva da explicação de que os Fundamentos do Serviço Social

referenciam-se hegemonicamente na teoria social de Marx, que está em constante interlocução com os objetos de análise da profissão. “É no âmbito da adoção do marxismo como referência analítica, que se torna hegemônica no Serviço Social no país, a abordagem da profissão como componente da organização da sociedade inserida na dinâmica das relações sociais participando do processo de reprodução dessas relações”. (IAMAMOTO, apud YAZBEK, 2009, p. 10-11).

Ademais, como se sabe as pesquisas em Serviço Social – assim como nas outras áreas do Pensamento Social - acompanham estreitamente a dinâmica social. Desse modo, compreende-se que a atual crise sistêmica do capital trouxe mudanças no campo da produção do conhecimento no Serviço Social, uma vez que o crescimento das desigualdades sociais advindas da consolidação do projeto neoliberal restringe os estudos em torno dos Fundamentos do Serviço Social, ao centrar suas pesquisas expressivamente na área das Políticas Sociais, como mecanismos de enfrentamento ao agudizamento da pobreza, dando maior visibilidade às expressões da “questão social”. Nesse sentido, cresce o número de assistentes sociais na intervenção profissional no campo da Política Social, levando esses profissionais a buscar outras competências e habilidades para superação dos desafios postos à profissão na atualidade.

[...] inseridos nessas políticas, têm indicado a necessidade de aprofundar o conhecimento acerca da intervenção profissional, contextualizando-a no campo da política social. Isso porque, ao se introduzirem nos inúmeros espaços sócio-ocupacionais, é exigido dos assistentes sociais a apropriação do debate sobre intervenção profissional travado na sua área de conhecimento, e a necessidade de colocá-lo em movimento. (MIOTO; NOGUEIRA, 2013, p. 65).

Sobre a interlocução do Serviço Social com outros campos do saber, corrobora-se com Guerra (2011, p. 146) ao ressaltar que “[...] a procura pelos nossos programas extrapola a área de Serviço Social: muitos dos candidatos que os procuram são de áreas afins e estão interessados num debate crítico que se faz em torno do capitalismo contemporâneo e suas formas de enfrentar a chamada questão social”.

Mesmo sabendo que a Pós-Graduação em Serviço Social apresenta inúmeros avanços se comparada à realidade que perpassou a primeira década de sua criação (anos de 1970), não se pode deixar de ressaltar que mesmo tendo completado quatro décadas e meia a contar dos anos de 1970, esse campo do saber ainda apresenta algumas fragilidades, dentre as quais, Guerra (2011) arrola: a fragilidade na formação dos pesquisadores; a pesquisa no campo do saber apresenta um reconhecimento quantitativo, no entanto, não vem sendo qualificada a mesma medida do seu reconhecimento. Além de que essa fragilidade rebate negativamente nos Fundamentos Históricos e Teórico-metodológicos do Serviço Social, visto que tal fragilidade dificulta, sobremaneira, a formação de um conhecimento mais aprofundado acerca desses Fundamentos.

A partir dessas fragilidades teóricas, Guerra (2011, p. 147) enfatiza “[...] a necessidade de se aprofundar o conhecimento crítico sobre: o Serviço Social clássico, o movimento de reconceituação latino-americano, suas particularidades e tendências,

o Serviço Social internacional e o Serviço Social na contemporaneidade, suas demandas e o processo de trabalho”.

Aseguir, discute-se o **indicador autorial** no tocante aos autores mais recorridos nas 22 Dissertações de Mestrado pesquisadas na área de concentração Fundamentação Teórico-prática do Serviço Social do PPGSS/UFPB nos anos 2000. Constatou-se uma vasta diversidade de autores, totalizando 545 citações autorais diversas, dentre as quais foram consideradas 383 citações de 17 autores com até 8 citações, conforme indica a Tabela 1.

Autores mais citados	n	%
NETTO, José Paulo	75	19,6
IAMAMOTO, Marilda Villela	71	18,6
ALMEIDA, Bernadete de L. Figueirêdo	34	8,9
GUERRA, Yolanda	22	5,8
BRAVO, Maria Inês Souza	19	5,0
GRAMSCI, Antônio	18	4,7
ANTUNES, Ricardo	18	4,7
PEREIRA, Potyara Amazoneida Pereira	17	4,4
SPOSATI, Aldaíza	16	4,1
MARX, Karl	14	3,7
YASBEK, Maria Carmelita	14	3,7
FALEIROS, Vicente de Paula	14	3,7
BEHRING, Elaine Rossetti	13	3,4
MONTAÑO, Carlos	11	2,9
MOTA, Ana Elizabeth	10	2,6
KAMEYAMA, Nobuco	09	2,3
MINAYO, M ^a Cecília de Souza	08	2,0
Total	383	100

Tabela 01 - *Frequência de ocorrências das Dissertações de Mestrado defendidas na área de Fundamentação Teórico-prática do Serviço Social do PPGSS/UFPB segundo os autores citados. João Pessoa, 2000-2009.*

Fonte: UFPB/CCHLA/PPGSS

Os resultados demonstram que dentre o universo das 383 citações dos autores mais recorridos, destacam-se José Paulo Netto com incidência de 20% (75) e Iamamoto com 19% (71). Decerto, esses dois autores são as duas maiores expressões literárias e intelectuais do Serviço Social brasileiro e em países latino-americanos. Seguem-se as demais citações: Almeida com 9% (34), esta docente e orientadora do PPGSS; e Guerra com 6% (22); evidencia-se ainda Bravo, Gramsci e Antunes com incidências

próximas; além de Pereira, Sposati, Marx, Maria Carmelita Yasbek e Faleiros com outros percentuais aproximados.

Por fim, citam-se os autores com menor frequência no universo das 383 citações, a saber: Behring, Montañó e Mota em razão de esses autores serem mais aludidos na área de Política Social. Assinala-se ainda Kameyama e Minayo com os menores percentuais, a primeira por possuir poucas obras de maior citação; e a autora Minayo em virtude de suas obras serem indicadas especificamente na área da Pesquisa Social.

Esses resultados mostram que a produção do conhecimento, embora inserida em um contexto societário, marcado pelas influências da Pós-modernidade no pensamento social, não obstante as Dissertações de Mestrado da área dos Fundamentos do Serviço Social embasam-se, predominantemente, no legado do Projeto de Modernidade em virtude de se referenciarem em autores e obras inspiradas nas obras marxistas e marxianas.

Tratando-se ainda dos indicadores autorais, a pesquisa revelou que do universo de 545 citações autorais nas 22 Dissertações do PPGSS/UFPB, 55 citações relacionam-se a autores que foram referenciados com menor incidência. Dentre os que se inserem nessa estratificação: Silva e Silva, Ianni, Pontes, Serra, Vasconcelos, Harvey, Castel, Raichelis, Coutinho, Costa, Cohn, Abreu, Draíbe, Menezes, Simionatto, Martinelli, Bobbio, Alves, Gionanni, Aguiar, Braz, Boschetti, Mészáros, Arretche, Barroco, Castells, Dejours, Gohn, Lesbaupin, Ivo, Silva, Vianna, dentre outros autores.

Dessa listagem de autores, levantam-se dois, dentre outros, achados investigativos: a maioria desses autores vincula-se à área do conhecimento em Serviço Social; e a maioria absoluta - com raras exceções – são autores de inspiração marxista. Assinalam-se ainda autores ligados à área da Pesquisa Social e Metodologia do Trabalho Científico, citados nas Dissertações pesquisadas: Chizzotti, Gil, Severino, Triviños, Bardin e outros.

3 | CONCLUSÕES

Em termos conclusivos, o Serviço Social ao longo de sua história, e de forma particular na década dos anos 2000, muito avançou na produção do conhecimento e na construção de uma cultura profissional “[...], assumindo uma direção social e estratégica em seu papel profissional, que aponta para: a compreensão do real como totalidade histórico-concreta [...]” (CANTALICE, 2013, p. 1)

Especificamente, espera-se que a presente pesquisa resulte em contribuições para análise da produção do conhecimento em Serviço Social, gerado pelo PPGSS/UFPB. Decerto, a realização desse inventário das Dissertações de Mestrado defendidas, do balanço teórico das tendências que as perpassam e da categorização dessas produções contribuam para análise da literatura de Serviço Social brasileiro.

Aspira-se ainda que esse estudo investigativo a partir do estado da arte auxilie na

compreensão de como se configuram as pesquisas e as produções do conhecimento na área de Fundamentos Históricos e Teórico-metodológicos do Serviço Social, tendo como quadro analítico as transformações societárias derivadas da reconfiguração do capital no contexto da crise sistêmica do capital dos anos de 1970.

As transformações societárias embaladas pelo discurso despolitizante, fragmentado, presenteísta e relativista, inspiradas na ideologia pós-moderna, se espraiam na implantação do projeto neoliberal, através dos seus pilares de flexibilização das relações de trabalho, de desregulamentação das relações comerciais e de privatização do patrimônio público que provocam rebatimentos catastróficos para a classe trabalhadora.

Os resultados dessa pesquisa indicam que as inflexões pós-modernas na produção do conhecimento, analisada através do estado da arte das Dissertações de Mestrado Acadêmico defendidas no PPGSS nos anos 2000, ainda são tênues, se considerar a predominância dos estudos investigativos macrossocietários, cujas categorias temáticas são analisadas na perspectiva da totalidade, derivada do método da teoria social crítica marxista.

Ademais, os autores mais referenciados nas Dissertações fincam suas bases históricas, teóricas e metodológicas no legado marxista e marxiano, afirmando assim a hegemonia do Projeto da Modernidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Bernadete de Lourdes Figueiredo de. **O Processo de Produção do Conhecimento no Serviço Social da Década de 1990**: uma análise a partir da hegemonia do legado da Modernidade à emersão da Pós-Modernidade. João Pessoa: UFPB/ CCHLA/ DSS/ PPGSS/ SEPACOPS, 2014. (Projeto de Pesquisa)

ALMEIDA, Bernadete de Lourdes Figueiredo de. **O Processo de Produção do Conhecimento no Serviço Social dos anos 2000**: um estudo à luz da hegemonia do legado da Modernidade à emersão da Pós-Modernidade. João Pessoa: UFPB/ CCHLA/ DSS/ PPGSS/ SEPACOPS, 2015. (Projeto de Pesquisa)

ALMEIDA, Bernadete de Lourdes Figueiredo de. **O Processo de Produção do Conhecimento no PPGSS/UFPB nos anos 2000**: uma análise a partir das Dissertações de Mestrado vinculadas à área de Fundamentação Teórico-Prática do Serviço Social. João Pessoa: UFPB/ CCHLA/ DSS/ PPGSS/ SEPACOPS, 2015. (Plano de Trabalho)

CANTALICE, Luciana Batista de Oliveira. **As inflexões do Pós-moderno na Produção do Conhecimento em Serviço Social**. Rio de Janeiro: PPGSS/UERJ, 2013. (Tese de Doutorado)

CARVALHO, Denise Bomtempo Birche; SILVA e SILVA, Maria Ozanira. **A Atualidade da Pós-graduação na Área de Serviço Social no Brasil**. Disponível em <www.ts.ufr.br/bina_rios/congressos/reg/slets/slets-018-070.pdf> (Acesso em 01/08/2016).

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas: ano XXIII, n. 79, p. 257-272, Agosto. 2002.

GUERRA, Yolanda. A Pós-Graduação em Serviço Social no Brasil: um patrimônio a ser preservado. In: **Revista Temporalis**. Brasília (DF), ano 11, n.22, p.125-158, jul./dez. 2011. Disponível pela Internet:

IAMAMOTO, M. V. **O Serviço Social na Contemporaneidade**: Trabalho e Formação Profissional. São Paulo: Cortez, 2007.

MIOTO, Regina Cecília Tamasso; NOGUEIRA, Vera Maria Ribeiro. Política Social e Serviço Social: os desafios da intervenção profissional. *In: Revista Katálysis*. Florianópolis, v. 16, n.esp. p. 61-71, 2013.

MOTA, Ana Elizabete. Serviço Social brasileiro: profissão e área de conhecimento. *In: Revista Katálysis*. Florianópolis, v. 16, n.esp. p.17-27, 2013.

NETTO, José Paulo. Introdução ao método na teoria social. *In: CFESS/ABEPSS (Org) Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais*. Brasília-DF: CFESS/ABEPSS, 2009.

NETTO, José Paulo. A Crise do Capital e as consequências societárias. *In: Serviço Social e Sociedade*. São Paulo, n.111, p. 413-429, 2012.

SILVA, José Fernando Siqueira da. Serviço Social e contemporaneidade: afirmação de direitos e emancipação política? *In: Revista Ciências Humanas*. Universidade de Taubaté (UNITAU). Vol. 1, n. 2, 2008. Disponível em: <http://revistas.unitau.br/> (Acessado em: 25/08/2015).

UFPB/ PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL. **Catálogo de Dissertações de Mestrado Acadêmico do PPGSS**. João Pessoa: UFPB/CCHLA/PPGSS. 2015.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. *In: Revista Diálogos Educacionais*, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan/abr. 2014.

YAZBEK, Maria Carmelita. Os fundamentos históricos e teórico-metodológicos do Serviço Social brasileiro na contemporaneidade. *In: Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais*. Brasília: CFESS, 2009.

PROFESSOR MEDIADOR – UMA ANÁLISE LITERÁRIA DO DOCENTE E SEU PAPEL JUNTO AS NOVAS GERAÇÕES

Isaura Maria dos Santos

ETEC João Gomes de Araújo/Tecnologia da Informação - Pindamonhangaba – SP

Mario Augusto de Souza

ETEC João Gomes de Araújo/Direito - Pindamonhangaba – SP

RESUMO: Em um mundo conectado com as gerações são distintas convivendo em sociedade, mudanças ocorreram principalmente na maneira de comunicar. A Tecnologia da Informação e Comunicação trouxe uma nova realidade para vários segmentos inclusive para escola no processo da prática do ensino-aprendizagem. As ferramentas TIC's proporcionam um novo contexto para a escola, e com isso um novo significado para profissão docente. A aplicação reflete a respeito do processo de ensino-aprendizagem e tecnologia. Se no passado houve resistência da utilização das tecnologias no processo educacional, hoje após a superação existe a integração. Para tanto, realizou-se uma revisão literária e uma pesquisa de levantamento com a ideia de contextualizar as diferentes gerações presentes na sociedade atualmente, demonstrar algumas práticas para o ensino-aprendizagem, bem como indicar ao docente a nova postura de mediador frente a estas novas tecnologias.

PALAVRAS-CHAVE: tecnologia, escola,

educador.

INTRODUÇÃO

É muito difícil definir o rumo da educação, dentre tantos desafios, possibilidades e mudanças, mas há como se nortear pautando-se nas gerações que estão nas instituições escolares e que são totalmente diferentes das gerações anteriores que viviam em um mundo *off-line*, afinal, as novas gerações são gerações totalmente digitais, estão sempre *on-line*.

Atualmente, muito se discute sobre a influência da tecnologia da informação no sistema ensino-aprendizagem. Há quem defenda o pensamento de que tal influência é prejudicial, pois afasta, quase que totalmente, o sistema de ensino clássico ou tradicional, o que obsta os alunos, inclusive os professores, de desenvolverem a necessária criatividade, indispensável na educação. Diante disso Nogueira (2014, p.13) contextualiza:

É preciso entender que esse jovem que está acostumado a consumir alto volume de informações, com rapidez e agilidade propiciadas pelas diferentes mídias que fazem parte do seu dia a dia, sente na escola o problema da lentidão, da forma tradicional com o qual são elaborados e apresentados os materiais didáticos e dos exemplos mencionados em sala de aula.

Contudo, em um mundo globalizado, não se pode olvidar que a tecnologia da informação, agregada à educação e seu exercício no país, pode, de fato, contribuir para o processo ensino-aprendizagem, desde que, ressalte-se, os profissionais da educação não desprezem o critério da criatividade que deve ser desenvolvido no aluno e que é considerado requisito fundamental para a progressão humana social, o que desperta preocupação em relação ao comodismo com que pode esses profissionais e também os educandos serem influenciados.

A tecnologia da informação consiste na área de conhecimento responsável por criar, administrar e manter a gestão da informação por meio de dispositivos e equipamentos para acesso, operação e armazenamento de dados, a fim de reunir informações para serem aplicadas em relação a determinada decisão que se apresenta como necessária.

O desenvolvimento cada vez mais rápido de novas tecnologias de informação modificou as bibliotecas e outros principais locais de armazenamento de informação, criando novas formas de obtenção do conhecimento. Esse fato, indiscutivelmente, contribuiu para a redução de custos e trouxe diversos benefícios para a sociedade acadêmica.

Os sistemas de informação e as redes de computadores têm desempenhado relevante função na comunicação corporativa e, inclusive, nas escolas, afinal, por meio desses instrumentos tecnológicos a comunicação ocorre sem qualquer impedimento. Isso, indubitavelmente, contribui para a criação de novas formas de pensamento e comportamento, exigindo das pessoas, mormente dos educadores, enquanto sujeitos da prática pedagógica e das relações sociais, uma postura cada vez mais inovadora.

METODOLOGIA

O presente estudo foi desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica e de levantamento ou *survey*, por ter conformidade com a situação levantada. Por meio de estudos de livros e artigos de especialistas é possível refinar os dados bibliográficos, conhecendo opiniões diversas sobre o assunto investigado. Conforme afirma GIL (2002) a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.

O método de pesquisa *survey* permitiu buscar informações com um grupo de interesse a respeito das informações que se necessita levantar, conforme contextualiza FONSECA (2002, p. 33):

A pesquisa com *survey* pode ser referida como sendo a obtenção de dados ou informações sobre as características ou as opiniões de determinado grupo de pessoas, indicado como representante de uma população-alvo, utilizando um questionário como instrumento de pesquisa.

RESULTADOS

O estudo teve sua pesquisa realizada com quarenta professores de ensino médio e técnico que lecionam em uma unidade do Centro Paula Souza localizada no município de Pindamonhangaba.

Os professores unanimemente que participaram do estudo concordaram que as ferramentas TIC's melhoram a compreensão do atual perfil do aluno sobre qualquer assunto tratado, entretanto, alguns educadores informaram que ainda encontram dificuldades em associar as TIC's ao conteúdo a ser trabalhado nas aulas.

Outra situação constatada é que há na intuição de ensino docentes resistentes à utilização das tecnologias da informação e comunicação disponíveis atualmente. Apesar deles concordarem que seu emprego facilita o ensino, muitos não querem ceder à evolução tecnológica e preferem utilizar as ferramentas de outras épocas.

No Gráfico 1 são demonstradas as ferramentas tecnológicas que os professores entrevistados possuem familiaridade e utilizam dentro da sala de aula, e possível verificar que algumas ferramentas ainda não estão inseridas no contexto escolar.



Gráfico 1 – Utilização das TIC's em sala de aula

Fonte: os autores

DISCUSSÃO

Considerando o processo de ensino aprendizagem, as novas tecnologias presentes, o comportamento das novas gerações que estão presentes nas instituições escolares Masetto (2013, p.142) diz: “E o professor, como fica nesse processo? Desaparece? Absolutamente. Aqui ele tem a oportunidade de realizar o seu verdadeiro papel: o mediador entre o aluno e sua aprendizagem, o facilitador, incentivador e motivador dessa aprendizagem”.

Frente a tanta tecnologia compete ao docente adequar-se a este fato na educação, necessitando estender o ambiente da sala de aula de formas diversificadas, gerenciando aulas a distância, direcionando projetos e pesquisas com os discentes,

usando as ferramentas disponíveis de modo a dirigir o aluno quanto a utilização das tecnologias de maneira contextualizada e auxiliadora.

Para tanto o docente consiga verdadeiramente se atualizar e inovar, é preciso que ele inicialmente tenha a ânsia e o estímulo e o ambiente escolar como instituição também se aperfeiçoe, não só atualizando seus laboratórios, mas sim dando condições reais para que o professor realize um trabalho dinâmico, inovador, instigador, utilizando toda a tecnologia que ela dispõe aos seus alunos.

O docente precisa baixar a guarda, rever seus conceitos e ver o que precisa se adaptar e adequar-se à tecnologia. O professor tem que se preocupar-se em aprender e sistematizar suas propostas considerando a tecnologia e o perfil da geração atual que está na escola de modo conseguir favorecer para a consolidação da aprendizagem. Moran (2013, p.26) esclarece:

Uma boa escola precisa de professores mediadores, motivados, criativos, experimentadores, presenciais e virtuais. De mestre menos “falantes”, mais orientadores. De menos aulas informativas, e mais atividades de pesquisa e experimentação. De desafios e projetos. Uma escola que fomente redes de aprendizagem, entre professores e entre alunos, onde todos possam aprender com os que estão perto e com os que estão longe – mas conectados – e onde os mais experientes possam ajudar aqueles que tem mais dificuldades.

É importante salientar que a instituição escolar se organize para que a tecnologia entre em seus meios metodológicos, que as famílias dos discentes corroborem as mudanças e incentivem a dedicação de seus filhos. Já os alunos precisam ser interessados no conteúdo a ser desenvolvido.

“A educação é e sempre foi um processo complexo que utiliza a medida de algum tipo de meio de comunicação como complemento ou apoio à ação do professor em sua interação pessoal e direta com os estudantes”. (BELLONI, 1999, p.54).

Assim, pode-se depreender que a intervenção do professor na utilização das TIC's enquanto ferramentas que contribuem para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem não é dispensável, afinal, as TIC's estão presentes na vida de todos e, por isso, devem ser empregadas no processo educacional como recursos pedagógicos eficazes, ou seja, como ferramentas necessárias à construção de um processo de ensino e aprendizagem sólido, coerente com o avanço tecnológico e com a evolução humana.

CONCLUSÃO

É fundamental que o professor tenha convicção de que a mudança é possível sempre, por meio da educação, já que se trata de uma forma de intervenção no mundo, e que, na era digital, essa mudança implica reflexão da sua própria prática pedagógica, sobretudo no que tange a tecnologia na seara educacional.

As atuais gerações de alunos devem ser motivadas a refletir sobre a relevância

da construção do conhecimento por meio desses recursos tecnológicos que estão presentes na sociedade onde eles próprios estão inseridos, a fim de que possam compreender e valorizar a educação exercitada de maneira moderna com a utilização dos recursos tecnológicos.

É fundamental que o professor tenha convicção de que a mudança é possível sempre, por meio da educação, já que se trata de uma forma de intervenção no mundo, e que, na era digital, essa mudança implica reflexão da sua própria prática pedagógica, sobretudo no que tange a tecnologia na seara educacional.

A percepção pelo docente desses fatores, indispensável à sua formação enquanto educador, é fundamental para a prática de ações que extrapolam a forma de ensinar tradicional, pautada na transmissão de conceitos historicamente acumulados, que precisam ser adotadas nas escolas atualmente, enquanto instituições sociais que são. O professor precisa vislumbrar o necessário para que seu trabalho se realize cotidianamente para atender às necessidades sociais e adequar ao seu trabalho as tecnologias que existem à serviço da sociedade

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. G.; FREITAS, M. C. D. **A escola no século XXI – volume 4: Desafios Permanentes**. 1ª Edição. Rio de Janeiro: Brasport, 2015.
- BELONI, M. L.; **Educação a distância**. 5ª Edição. Campinas: Autores Associados, 2008.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.
- GIL, A. G.; **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª Edição. São Paulo: Atlas, 2002.
- KENSKI, V. M.; **Tecnologias e tempo docente**. 1ª Edição. Campinas: Papyrus, 2014.
- LOIOLA, R. Geração Y. **Revista Galileu**. São Paulo, nº 269, p.50-53, out. 2009.
- MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21ª Edição. Campinas: Papyrus, 2015.
- NOGUEIRA N. R. **Prática pedagógicas e uso da tecnologia na escola**. 1ª Edição. São Paulo: Érica, 2014.
- SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. 4ª Edição. Florianópolis: UFSC, 2005. Disponível em: <https://projetos.inf.ufsc.br/arquivos/Metodologia_de_pesquisa_e_elaboracao_de_teses_e_dissertacoes_4ed.pdf> Acesso em: 13 de agosto de 2017.
- STRAUSS, W.; HOWE, N. **Generativos The History of America's Future, 1584 to 2069**. New York: William Morrow. 1ª Edição. New York: William Morrow and Company Inc, 1991.
- TAMAÉL, M. I.; ALCARÁ, A. R.; DI CHIARA, I. G. **Das redes sociais à inovação**. Ci. Inf., Brasília, v.34, n.2, maio/ago, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010019652005000200010>. Acesso em: 01 de agosto. 2017.
- WAISELFISZ, J. J. **Lápis, borracha e teclado**. 1ª Edição. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

PROGRAMA DE REFORÇO DE CONTEÚDOS DO ENSINO MÉDIO COMO ESTRATÉGIA PARA REDUZIR A REPROVAÇÃO DE CALOUROS E MELHORAR OS INDICADORES DE PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Glaucia da Silva Brito

Universidade Federal do Paraná, Curitiba -
Paraná

Dione Maria Menz

Universidade Federal do Paraná, Curitiba -
Paraná

Eduarda de Sousa Lemos

Universidade Federal do Paraná, Curitiba -
Paraná

Karine Danielle Muzeka

Universidade Federal do Paraná, Curitiba -
Paraná

Paula Cristina Stopa

Universidade Federal do Paraná, Curitiba -
Paraná

RESUMO: O Programa de Reforço de Conteúdos do Ensino Médio (PROFA), de cunho institucional, vigente entre maio e dezembro de 2016, teve por objetivo reduzir a reprovação de estudantes integrantes dos primeiros períodos dos cursos da Universidade Federal do Paraná (UFPR), melhorando, dessa forma, os indicadores de permanência no ensino superior. As atividades do projeto incluíram revisão de conteúdos do ensino médio nas áreas do saber com altos índices de reprovação, permitindo que os estudantes, sobretudo aqueles de cotas sociais e raciais muitas vezes oriundos de educação básica precarizada, obtivessem

o conhecimento necessário ao pleno desenvolvimento dos estudos na graduação. A ação envolveu docentes e servidores técnicos da Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional (PROGRAD), docentes de diferentes departamentos da UFPR, professores da rede de educação básica e estudantes da UFPR, seja na condição de Alunos Instrutores, seja como alunos auxiliados pelo Projeto.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas afirmativas. Inclusão. Permanência. Reforço escolar. Reprovação na graduação.

ABSTRACT: The High School Content Enhancement Program (PROFA), which lasted from May to December 2016, aimed to reduce the failure of students in the first periods of the Federal University of Paraná (UFPR) courses, improving, the indicators of permanence in higher education. The project activities included reviewing high school content in the areas of knowledge with high failure rates, allowing students, especially those from social and racial backgrounds, often from precarious basic education, to obtain the necessary knowledge for the full development of the studies in graduation. The action involved professors and technical staff of the Pro-Rectorate of Graduation and Professional Education (PROGRAD), professors from different departments of UFPR, professors of the basic education network and

UFPR students, whether as Instructor Students or as students aided by Project.

KEYWORDS: Affirmative Policies. Inclusion. Permanence. School reinforcement. Disapproval at graduation.

1 | INTRODUÇÃO

O Programa de Reforço de Conteúdos do Ensino Médio (PROFA) é um programa institucional de combate à evasão e apoio a permanência na Universidade Federal do Paraná (UFPR), uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública.

A partir de 2004 a Universidade Federal do Paraná operacionalizou uma política afirmativa, por meio da Resolução nº 37/04 – COUN/UFPR, reservando 10% das vagas ofertadas em seus cursos técnicos, tecnólogos e de graduação para cotas raciais (MARÇAL, 2011). Esta política afirmativa foi expandida com a aplicação do percentual de 50% de cotas sociais e raciais para ingresso nas universidades públicas, instituído pela Lei Federal 12.711/2012, estabelecendo um novo desafio à instituição, o de se garantir a inclusão e permanência desses ingressantes cotistas na Universidade.

Neste sentido, em 2015, a UFPR, por meio da Coordenação de Políticas para Formação de Professores (COPEFOR) em conjunto com a Coordenação de Políticas de Educação Profissional (COPEP), Coordenação de Políticas de Avaliação Institucional de Ensino (COPAIE) e com integrantes da Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional (PROGRAD), realizou um estudo analisando as disciplinas do primeiro ano de todos os cursos da instituição que apresentaram índices de reprovação superior a 60% nos anos de 2014 e 2015. O diagnóstico revelou as disciplinas com maior retenção de calouros relacionadas a três áreas de conhecimento: física, química e matemática. Ainda, foi constatada a dificuldade de interpretação de enunciados de questões e produção de textos.

Observou-se a necessidade de um programa para pensar a diminuição da evasão e o aumento da permanência dos alunos nos cursos superiores. Diante desse panorama, em 2016, foi elaborado o Projeto de Reforço para a Formação Acadêmica (PROFA) com o objetivo de prover e aprimorar conhecimentos nas áreas detectadas pelo estudo, fortalecendo os conteúdos do ensino médio necessários para o bom desenvolvimento acadêmico, sendo que o PROFA esteve vigente entre maio e dezembro de 2016.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

Zago (2006) destaca que um dos maiores problemas que enfrentam os alunos universitários reside na qualidade do ensino público oferecido no ensino médio, do qual dependem para prosseguir sua formação. Sabemos que a ampliação do número de vagas nos níveis fundamental e médio não eliminou os problemas relacionados à

qualidade do ensino ofertada. Como observa o autor:

Todos terão oito anos de escolarização, mas nem todos terão acesso aos mesmos níveis de conhecimento. Muitos, nem mesmo a patamares mínimos. Elimina-se, assim, a exclusão da escola, não a exclusão do acesso ao conhecimento, criando-se condições historicamente novas para demandas por qualidade de ensino. (OLIVEIRA, 2000 citado por ZAGO, 2006, p.3).

Essa privação do acesso aos níveis de conhecimento necessários para dar continuidade aos estudos, segundo Zago (2006), aparece com toda a força na escolha do curso e é ainda mais perceptível quando o estudante ingressa no ensino superior, sobretudo nas primeiras fases da graduação. Como consequência acontece a evasão, que é um fenômeno social complexo e um problema que vem preocupando as instituições de ensino em geral, sejam públicas ou particulares, pois a saída de alunos provoca graves consequências sociais, acadêmicas e econômicas (BAGGI; LOPES, 2011). Uma questão importante apresentada:

é o fato de se minimizar frequentemente as razões da evasão, apontando em geral a falta de recursos financeiros do aluno como a principal causa para a interrupção de seus estudos. É importante que se priorize também a compreensão das questões de ordem acadêmica, como as expectativas do aluno em relação ao curso ou à instituição que podem encorajá-lo ou desestimulá-lo a priorizar a conclusão do seu curso. (SILVA FILHO et al., 2007 citado por BAGGI; LOPES, 2011, p. 356).

Partindo desta premissa, justifica-se o desenvolvimento de programa institucional regular de combate à evasão, com planejamento de ações, acompanhamento de resultados e coleta de experiências bem-sucedidas.

3 | METODOLOGIA

A fim de analisar o processo de implantação e implementação do PROFA, foi realizada compilação das narrativas dos sujeitos participantes do curso, de maneira a tecer uma análise descritiva no que se refere aos objetivos, com abordagem qualitativa quanto ao problema, por meio da interpretação do discurso imprimido pelos participantes no programa. É sabido que os sujeitos traduzem valores e condutas que refletem no local em que se inserem como sujeitos sociais, assim como o assujeitamento ideológico. Por isso, é dito que somos representações históricas e ideológicas, não havendo neutralidade no discurso. As narrativas impressas pelos sujeitos representam “um recorte das representações de um tempo histórico e de um espaço social”. (BRANDÃO, 1998, p. 49).

Além disso, é preciso ressaltar que o PROFA foi apresentado como uma atividade formativa de reforço, não se caracterizando como uma disciplina curricular obrigatória ou optativa. Ainda, durante todo o projeto houve supervisão das atividades por um pedagogo da UFPR.

No decorrer do programa também foram realizados encontros mensais entre a pedagoga orientadora, professores monitores e alunos instrutores responsáveis pelo

andamento do PROFA, com o intuito de avaliar o processo educativo e reorganizar as estratégias de ensino e aprendizagem. Da mesma forma, os coordenadores de curso, ao final de cada mês, foram informados da frequência dos estudantes no PROFA e a carga horária realizada. Cabe ressaltar ainda, que as aulas eram ofertadas a todos os estudantes da UFPR, interessados em rever conteúdos do Ensino Médio, não apenas aos alunos calouros, sem distinção quanto aos cursos de origem.

Ao final do projeto, os estudantes participantes, os alunos instrutores e os professores monitores realizaram avaliação do PROFA, visando à retroalimentação da proposta.

4 | ANÁLISE

No início do projeto a equipe do PROFA era composta por oito professores monitores para executar a tarefa de planejar e ministrar as aulas (voltadas a assuntos da estrutura curricular do ensino médio): um para física, dois para química, três para matemática e dois para produção textual. Os professores foram selecionados por meio de edital que contemplava prova escrita e entrevista, dirigido exclusivamente a profissionais da Rede Pública de Ensino.

Após a seleção dos profissionais, as aulas começaram a ser divulgadas pelo site e TV da UFPR e também em cartazes com o cronograma e atividades desenvolvidas, espalhados em todos os *campi* da UFPR em Curitiba. As aulas de reforço foram disponibilizadas de segunda à sábado, nos períodos da manhã, tarde e noite, em mais de um *campi*, visando atender a demanda dos estudantes dos diferentes cursos e turnos, em especial os que já se encontravam no mundo do trabalho.

A experiência do PROFA no primeiro semestre de 2016, possibilitou a abertura para novas ações no semestre seguinte. Uma dessas ações se desenvolveu a partir da parceria firmada junto a Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PRAE), que forneceu 15 bolsas de auxílio financeiro para seleção de estudantes da própria Universidade, na modalidade de Alunos Instrutores. Estes alunos foram selecionados mediante edital (prova escrita e entrevista) que permitiu a inscrição de estudantes de todos os cursos, setores e *campi* da UFPR, independente da sua área de formação. Neste sentido, foram observados fatos inesperados, por exemplo: um dos melhores classificados na prova de conhecimentos técnicos em física foi um educando do Curso de Medicina e o melhor classificado na prova de matemática foi um estudante do Curso de Luteria, cursos que não estão envolvidos diretamente no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que seus respectivos cursos não são licenciaturas.

A inclusão dos Alunos Instrutores no PROFA ocorreu em julho de 2016, proporcionando a oferta de turmas de estudo na modalidade intensivo. Além disso, a inclusão de Alunos Instrutores contribuiu para a ampliação da atuação do Projeto para outros *campi* da UFPR localizados nos municípios de Pontal do Paraná, Matinhos e

Jandaia do Sul, que solicitaram a implantação do PROFA, devido a positiva avaliação e visibilidade de suas atividades nos *campi* de Curitiba. Vale ressaltar que todas as atividades desenvolvidas pelos alunos instrutores, durante a participação no PROFA, foram supervisionadas por professores da UFPR, vinculados à área de conhecimento e à proposta do PROFA.

Durante a vigência do PROFA também foi realizado um processo de sensibilização dos coordenadores de curso da UFPR, especialmente os vinculados às áreas de conhecimento das ciências exatas, em que se incentivava um encaminhamento desburocratizado de estudantes com dificuldades nas áreas identificadas pelos professores do curso.

Com relação especificamente ao processo de aprendizagem, os estudantes, ao ingressar no PROFA, eram submetidos a um teste de nivelamento em que se verificava suas dificuldades e se estabelecia um plano de estudo individualizado. Os estudantes poderiam participar das aulas de reforço das diversas áreas de conhecimento ofertadas, conforme sua percepção de necessidade e disponibilidade de horários. Além dos encontros presenciais, os estudantes com dificuldade de horário podiam recorrer, via e-mail, aos professores monitores e/ou alunos instrutores, que, por sua vez, encaminhavam material de estudo eletronicamente. Dessa forma, os próprios estudantes organizavam seu ritmo de estudo e de presença às aulas conforme sua disponibilidade.

Observou-se, também, que a maior procura pelo PROFA ocorreu no segundo bimestre de cada semestre em função do resultado das primeiras provas, que passaram a ser ferramentas do processo de ensino e aprendizagem, em que se buscava compreender as motivações do “erro” e assim a estruturação de processos educativos para superação dessas dificuldades.

Em relação aos resultados quantitativos, em Curitiba foram assistidos pouco mais de 230 estudantes, oriundos de 33 cursos. No geral, foram mais de 560 atendimentos, sendo que 39 educandos eram do curso de farmácia, tendo participação principalmente nas aulas de reforço em química. No Centro de Estudos do Mar, localizado em Pontal do Paraná, houve adesão de 64 estudantes, de 5 cursos, promovendo aproximadamente 100 atendimentos nas áreas de física, matemática e química. No Campus Litoral, situado em Matinhos, foram acolhidos pelo PROFA cerca de 50 estudantes, proveniente de 3 cursos, na área de Produção e Interpretação de Texto. O Campus de Jandaia do Sul contemplou 80 estudantes de 5 cursos, totalizando mais de 110 atendimentos, nas áreas de física, matemática e química. Por fim, em números totais, o PROFA alcançou mais de 400 estudantes de 46 cursos localizados nos diversos *campi* da UFPR, registrando mais de 860 atendimentos.

Para além do número de estudantes e atendimentos realizados, o resultado mais relevante do PROFA foi a troca de experiências entre estudantes, professores monitores e alunos instrutores. Aquele que estava na função de docente pode rever continuamente sua forma de ensinar e visitar estratégias de aprendizagem para que

os alunos superassem suas dificuldades de assimilação de conteúdo. Em contrapartida, os estudantes tiveram a possibilidade de rever conteúdos relativos ao de ensino médio e nivelar o conhecimento em uma área essencial para o seu percurso acadêmico. Para tantos outros estudantes, especialmente os advindos de classes populares ou de escolas periféricas precarizadas, as aulas de reforço possibilitadas pelo PROFA permitiram, ainda, a aproximação de conteúdos não vistos no ensino médio, tendo em vista que em algumas escolas, por problemas estruturais de sucateamento da educação pública, não obtiveram acesso aos conhecimentos necessários para uma formação na periodização esperada em seu curso de graduação.

Outro aspecto deste projeto foi a missão de formar professores, sobretudo de estudantes de cursos que não contemplam em sua grade curricular as disciplinas de licenciatura, como os vinculados a tecnologia, engenharias e saúde. A experiência possibilitada aos alunos instrutores neste projeto em que puderam vivenciar o “ser professor” certamente contribuirá para carreiras acadêmicas ligadas à docência. É sabido que profissionais altamente capacitados em sua área de conhecimento, não necessariamente correspondam com as habilidade esperadas para os processos de ensino e aprendizagem, tornando-se uma queixa frequente de estudantes de cursos de graduação ligados às áreas de saúde, engenharias, sociais aplicadas, entre outras. Desta forma, o experimentar “ser professor” foi um dos avanços do PROFA para os alunos instrutores que não cursam licenciaturas.

Já a seleção dos professores das escolas públicas para atuarem no PROFA, teve o intuito de sensibilizá-los para novas práticas educativas e aproximá-los do mundo acadêmico, partindo do princípio de que é inerente à universidade pública a educação continuada de professores. Dessa forma, fortalecer a aproximação entre escola e universidade pública passa a ser um jogo em que todos são beneficiados. Inclusive, dois dos professores selecionados para atuarem no projeto, que incentivados para continuar sua formação acadêmica, submeteram-se a processos seletivos de pós-graduação e foram aprovados em mestrados profissionais das áreas de Matemática e Português na UFPR.

Salienta-se que o PROFA surge não apenas como um programa de reforço e de apoio à redução de índices de evasão, mas também como estratégia que ressalta o compromisso de uma universidade pública em dar acesso e condições de estudo igualitárias. Neste sentido, formar profissionais no período esperado, otimizar recursos financeiros e oportunizar a entrada de pessoas qualificadas no mundo do trabalho em resposta a um investimento de toda a população contribui para um melhor desenvolvimento social, científico, tecnológico e cultural da sociedade. Daí a importância de iniciativas como o PROFA que buscam a permanência dos estudantes na instituição de ensino, em especial os incluídos a partir das ações afirmativas.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudos como o de Gisi (2006), que tratam sobre o caráter da desigualdade de acesso e permanência na educação superior no Brasil, indicam para a necessidade de se considerar o capital cultural desses estudantes, ou seja, as condições preexistentes adquiridas durante o percurso escolar. Neste sentido, é preciso estruturar estratégias que permitam aos ingressantes nas universidades, em especial aos que possuam hiatos de formação no ensino médio, recursos, aqui nominados como reforço escolar, para que possam concluir seu percurso acadêmico no tempo esperado, sem represamento nas disciplinas tradicionalmente marcadas como de alto nível de reprovação, impactando positivamente os indicadores de conclusão dos cursos de graduação. Ressaltamos que não houve tempo hábil para avaliar o impacto do PROFA sobre os índices de reprovação na instituição. Entretanto, a certeza de reconhecimento que este programa atendeu parcela significativa de estudantes, haja vista que, em 2017 houve considerável procura pelas aulas de reforço.

Reportando-se a Bourdieu (2001, citado por GISI, 2006), apontando que “o aluno se encontra incluído no sistema escolar, mas sem que se efetive a sua aprendizagem”, estratégias como a do PROFA indicam uma proposta de universidade que se preocupa com uma efetiva aprendizagem, encontrando, dessa forma, alternativas para minimizar os hiatos de formação no ensino médio, considerado como um dos aspectos que contribuem para o represamento de calouros nas disciplinas iniciais e um dos fatores que dificultam a permanência dos estudantes de classes populares e oriundos de escolas precarizadas nos cursos de graduação.

REFERÊNCIAS

BAGGI, C. A. S.; LOPES, D. A. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. **Revista Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 2, p. 355-374, jul. 2011.

BOURDIEU, P; NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). **Escritos de educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. Campinas: Editora Unicamp, 1998.

BRASIL. Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 30 de agosto de 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 08 ago. 2017.

GISI, M. L. A educação superior no Brasil e o caráter de desigualdade do acesso e da permanência. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 17, p. 97-112, jan./abr. 2006.

MARÇAL, J. A. **Política de ação afirmativa na Universidade Federal do Paraná e a formação de intelectuais negros(as)**. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

OLIVEIRA, R. P. Reformas educativas no Brasil na década de 90. In: CATANI, A. M; OLIVEIRA, R. P.

(Orgs.). **Reformas educacionais em Portugal e no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 77-94.

SILVA FILHO, R. L. L. et al. A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 641-659, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Resolução nº 37 de 10 de maio de 2004. Estabelece e aprova Plano de Metas de Inclusão Racial e Social na Universidade Federal do Paraná. **Conselho Universitário da Universidade Federal do Paraná**. Disponível em: <http://www.soc.ufpr.br/wp-content/uploads/2016/07/resolucao_coun_11052004-112.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2017.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**. Volume 11, número 32, mai-ago, 2006. Páginas 226 a 237.

UTILIZAÇÃO DE MAPAS CONCEITUAIS COMO ESTRATÉGIA DE INOVAÇÃO METODOLÓGICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Karla Rona da Silva

Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Enfermagem.

Belo Horizonte – Minas Gerais.

Marina Dayrell de Oliveira Lima

Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Enfermagem.

Belo Horizonte – Minas Gerais.

Leila de Fátima Santos

Faculdade Ciências Médicas de Minas Gerais, Curso de Enfermagem.

Belo Horizonte – Minas Gerais.

RESUMO: As constantes mudanças do mundo moderno e o avanço tecnológico têm impulsionado a educação a encontrar formas inovadoras para a promoção do saber. A construção dos mapas conceituais pode ser inovadora, auxiliando no processo ensino-aprendizagem baseado na ação ativa dos envolvidos. Assim, objetivamos relatar a utilização da metodologia de elaboração de mapas conceituais como ferramenta de ensino-aprendizagem na área da saúde, utilizando um relato de experiência docente. Participaram da experiência trinta alunos do 8º período de um curso noturno de graduação e uma monitora. Nossos resultados demonstraram que a utilização de mapas conceituais para sistematização de conceitos foi bem aceita

pelos educandos e que essa estratégia é entendida como uma prática inovadora diferencial para a aprendizagem significativa sob o ponto de vista do educador. Concluímos que práticas metodológicas inovadoras, que permitem ao educando participar ativamente do processo de ensino-aprendizagem, podem se refletir na construção da carreira acadêmica e gerar impactos positivos à dinâmica profissional desse sujeito.

PALAVRAS-CHAVE: Mapas conceituais. Aprendizagem significativa. Difusão de inovações. Docência.

ABSTRACT: The constant changes of the modern world and the technological advances have driven Education to find innovative ways to promote knowledge. The construction of concept maps can be innovative, assisting in the teaching-learning process based on the active action of the ones involved. Thus, we aimed to report the use of the methodology of concept maps building as a teaching-learning tool in health area, using a teaching experience report. Thirty students from the 8th period of an evening undergraduate course and a monitor took part in the experience. Our results demonstrated that the use of concept maps for the systematization of concepts was well accepted by the students and that this strategy is understood as an innovative differential

practice for meaningful learning under the educator's point of view. We conclude that innovative methodological practices, which allow the student to actively participate in the teaching-learning process, can be reflected in the construction of his academic career and generate positive impacts on his professional dynamics.

KEYWORDS: Conceptual maps. Meaningful learning. Difusion of innovations. Teaching.

1 | INTRODUÇÃO

Utilizar-se de estratégias de inovação em sala de aula, atualmente, é algo desafiador e necessário à prática docente. As constantes mudanças do mundo moderno e o avanço tecnológico têm impulsionado a educação a encontrar formas diferenciadas para a promoção do saber (MANTOVANI, 2008). Entretanto, essa nova concepção parece ainda muito tímida em nosso meio.

Para que ocorra a mudança significativa no processo de ensino-aprendizagem, as metodologias de inovação devem ser utilizadas como ferramentas pedagógicas, levando o aluno à investigação, ao levantamento de hipóteses, possibilitando revisões nas ideias iniciais que ele apresenta, de forma a favorecer a construção do conhecimento (VIEIRA, 2005).

O desenvolvimento de diferentes competências para ensinar e aprender converge para uma ação pedagógica crítica e transformadora, e a utilização de ferramentas e recursos das tecnologias educacionais pode significar aprender a aprender, o que modifica os paradigmas educacionais vigentes até então e aponta para a necessidade de modificações nos papéis dos sujeitos envolvidos nesse processo (PRADO; VAZ; ALMEIDA, 2011).

A construção de mapas conceituais, tema alvo deste estudo, refere-se a uma estratégia metodológica inovadora, que pode auxiliar no alcance de diferentes competências.

O mapa conceitual pode ser definido como uma ferramenta para organizar e representar conhecimento. Com base na teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (2000), ele é determinado por uma representação gráfica, em duas dimensões, de um conjunto de conceitos, construído de tal forma que as relações entre eles sejam evidentes (DUTRA; FAGUNDES; CANAS, 2004).

A teoria de aprendizagem significativa de Ausubel propõe que os conhecimentos prévios dos alunos sejam valorizados, para que se possam construir estruturas mentais utilizando, como meio, mapas conceituais que permitem descobrir e redescobrir outros conhecimentos, caracterizando, assim, uma aprendizagem prazerosa e eficaz (PELIZZARI et al., 2002).

No Brasil, os mapas conceituais são utilizados de forma muito flexível, para ensinar a organizar conteúdos, sistematizar temas densos, estabelecer relações explícitas entre o novo conhecimento e o já existente e dar significado aos novos conhecimentos. Assim, permite ao discente estruturar o pensamento, por comparações com modelos

ou mesmo por organizações de estratégias que facilitem a aprendizagem significativa (MOREIRA, 2010).

“A aprendizagem significativa envolve a assimilação de novos conceitos e proposições em estruturas cognitivas existentes” (NOVAK, 1993, p. 52). Um mapa conceitual é uma representação gráfica em que os nós, pontos ou vértices representam conceitos, e as ligações (arcos ou linhas) retratam as relações entre os conceitos (NOVAK, 2003).

Assim, entende-se que os mapas conceituais podem auxiliar os discentes e docentes na construção de um processo de ensino-aprendizagem baseado na ação ativa de todos os envolvidos, podendo proporcionar relações significativas entre conceitos ensinados em uma única aula, em uma unidade de estudo ou em um curso inteiro (MOREIRA, 2010).

A partir de tais reflexões, entendemos ser relevante compartilhar a experiência acadêmica com a utilização de mapas conceituais em uma disciplina da graduação na área da saúde.

O objetivo do artigo é relatar a aplicação da metodologia de elaboração de mapas conceituais como ferramenta de ensino-aprendizagem na área da saúde, utilizando dados da vivência docente e discente em sala de aula, ocorrida no primeiro semestre de 2015.

2 | BUSCA POR ESTRATÉGIAS DE INOVAÇÃO METODOLÓGICA E ELEIÇÃO DO MAPA CONCEITUAL

A busca por estratégias de inovação metodológica sempre fez parte da rotina de trabalho da docente relatora do estudo e se revelou ainda mais forte quando ela assumiu uma disciplina obrigatória, teórica, extremamente densa e crucial à formação discente, ofertada para alunos de um curso de graduação noturno, às sextas-feiras, com quatro horários geminados.

Para efetivação das práticas de inovação, fazem-se necessárias a adesão tanto do corpo docente como dos discentes à proposta e, da mesma forma, a conscientização deles a respeito do trabalho a ser desenvolvido. É preciso que todos se envolvam e compreendam a essência de participarem como seres ativos no processo de construção da própria formação. No entanto, compete ao docente refletir criticamente sobre as práticas que adota e buscar estratégias para melhorar as práticas futuras (FREIRE, 1996).

Assim, foi identificada a necessidade de se buscarem estratégias para melhor capacitação e inovação em sala de aula, estimulando a efetiva participação dos educandos. Nessa busca, foram encontrados os Percursos Formativos em Docência do Ensino Superior, que são ofertados pela Diretoria de Inovação e Metodologias de Ensino – GIZ, vinculada à Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal de

Minas Gerais (PROGRAD/UFMG), que tem como foco a inovação e as metodologias de ensino.

Os cursos, ou percursos, são disponibilizados para os professores da UFMG e para os alunos da pós-graduação (mestrado e doutorado), com atividades presenciais e online, o que favorece o desenvolvimento e a adesão às práticas propostas, com carga horária total de 60 horas.

Como mencionado, a formação oferece várias possibilidades de inovação metodológica em sala de aula, dentre elas, a utilização dos mapas conceituais. O curso foi realizado no primeiro semestre de 2015, tendo a docente concluído todas as etapas com afinco, de forma a assegurar a confiabilidade e o domínio frente à metodologia descrita. Assim, a descoberta dos mapas conceituais foi um grande avanço para a prática da docente que vem utilizando-a de forma sistemática na disciplina em questão.

É notória a importância da capacitação permanente do educador, por meio de cursos, seminários, palestras, dentre outros, para tentar atender as necessidades educacionais atuais, refletindo-se na educação de qualidade, principalmente para lidar com um alunado que tem perfil diferenciado a cada ano (MELCHIOR, 2001).

A capacitação permanente do docente é algo fundamental, sendo preciso considerar o desenvolvimento profissional como um processo constante e que acontece ao longo de toda a carreira, abrangendo os sujeitos envolvidos nas políticas existentes e em construção, melhorando a base do conhecimento dele e criando comunidades de aprendizagem (LEITE, 2013).

3 | PREPARO DOS EDUCANDOS PARA UTILIZAÇÃO DOS MAPAS CONCEITUAIS

As estratégias diferenciadas utilizadas em sala de aula contribuem para uma motivação maior ao aluno, que tende a se mostrar mais interessado. O aluno passa a buscar informações para além das solicitadas pelo educador. Ele pesquisa, questiona e tem prazer pelo saber (MOREIRA, 2010).

Ponderando que o discente é o sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem, o educador deve levar em conta os interesses desse agente, partindo das vivências, experiências e da realidade que ele possui. Deve propor atividades que permitam ao discente se expressar, trocar opiniões, questionar, pesquisar, descobrir e colaborar com a busca de soluções para resolução de problemas. Ademais, cabe mencionar que as práticas diferenciadas proporcionam ao aluno uma aprendizagem através de trocas, respeito mútuo e colaboração, de maneira que o conteúdo seja compartilhado de forma unificada, e não fragmentada (FAGUNDES; MAÇADA; SATO, 2000).

Participaram da construção dos mapas conceituais uma monitora e trinta alunos do 8º período de um curso de graduação com o total de nove períodos. Todos os participantes estavam regularmente matriculados na disciplina, que é obrigatória; a monitora era aluna da pós-graduação da UFMG (mestrado/bolsista).

Ao serem interpelados sobre o conhecimento prévio referente à elaboração de

mapas conceituais, três alunos mencionaram já terem ouvido falar algo sobre essa ferramenta, porém nunca a haviam utilizado na prática. A monitora disse já ter lido alguns textos sobre o uso de mapas conceituais, mas também nunca os havia utilizado. Os demais afirmaram nunca terem ouvido falar dessa metodologia e se mostraram bem receptivos à nova proposta.

Essa reação dos discentes, de pronto aceite à nova metodologia, contraria a afirmativa de que, perante uma situação de aprendizagem nova, para a qual são necessárias competências que ainda não estão desenvolvidas, em que lhes são pedidos envolvimento e responsabilização, os alunos vivem sentimentos de estarem perdidos, de incompetência, de não serem capazes (BAPTISTA; FREIRE; FREIRE, 2013).

O preparo dos educandos e da monitora se deu em quatro etapas. A 1ª etapa foi uma contextualização teórica, em que se realizou uma breve explicação para a turma sobre os âmbitos histórico, teórico e operacional dos mapas conceituais. Foram ressaltadas a aplicabilidade, as possibilidades de apoio ao desenvolvimento de habilidades e competências, a relevância para a aprendizagem significativa, a capacidade de desenvolvimento de atividades grupais, a aplicabilidade na sistematização e a revisão dos conteúdos, assim como a importância dessa ferramenta na inovação metodológica.

Na 2ª etapa foram apresentados exemplos de mapas conceituais (disponíveis em meio eletrônico) desenvolvidos por outros grupos discentes, de forma a ilustrar a prática para melhor visualização e entendimento da ferramenta.

A 3ª etapa foi caracterizada por oportunizar aos discentes a possibilidade de confeccionar um mapa conceitual manual. Nessa etapa, após breve discussão sobre a metodologia, como forma de avaliar o entendimento da turma, foi proposta a construção coletiva de um mapa conceitual. Foi elencado um tema hipotético e, assim, foram elaborados, de forma conjunta, os mapas conceituais referentes a esse conceito. A partir daí, concluiu-se que os educandos compreenderam a metodologia, mesmo que de forma bem incipiente.

E, por fim, na 4ª etapa, fomentou-se a ampliação da concepção teórica. Nessa etapa, foram disponibilizados alguns artigos para análise em ambiente externo, objetivando ampliar os conceitos e diretrizes da metodologia. Também foram explicitados os *softwares* disponíveis gratuitamente para a confecção de mapas conceituais, estimulando os educandos à navegação investigativa, como forma de conhecimento.

Além dos artigos específicos sobre mapas conceituais, os discentes foram orientados a ler um artigo sobre revisão histórica das políticas públicas de saúde no Brasil (um dos temas da disciplina), para posterior discussão e apresentação em sala de aula.

4 | ATIVIDADES UTILIZANDO MAPAS CONCEITUAIS: MAPAS MANUAIS E USO DOS SOFTWARES

Em um segundo momento (aula posterior), os alunos foram estimulados a falar sobre o conhecimento adquirido com as leituras dos artigos sobre os mapas conceituais e foram unânimes em afirmar que a metodologia parecia muito interessante, mas sentiam a necessidade de operacionalizá-la.

Com isso, a turma foi dividida em cinco grupos, e, com o apoio da monitora, iniciou-se uma prática com o artigo (tema da disciplina) lido. O texto sobre revisão histórica das políticas públicas de saúde no Brasil foi subdividido em cinco partes, ficando cada grupo responsável por discutir e apresentar um trecho do artigo.

Posteriormente, procedeu-se à explanação sobre a metodologia de apresentação e discussão propriamente dita. Nessa etapa, os alunos foram orientados a montar uma apresentação da parte do artigo sob responsabilidade do grupo em que estavam, utilizando a metodologia da construção dos mapas conceituais, de forma manual.

Foram disponibilizados para os alunos folhas A4, fitas adesivas, pincéis, lápis e borrachas. Os discentes foram apoiados pela monitora e pela docente da disciplina. Durante a realização dessa etapa, foi possível perceber que as principais dificuldades dos educandos diziam respeito à introdução das palavras de ligação que permitem a relação entre os conceitos, além de muitos apresentarem dificuldades relativas à definição do conceito principal. Essa etapa durou cerca de quarenta minutos.

Após os quarenta minutos destinados à elaboração dos mapas conceituais, procederam-se as apresentações e discussões dos grupos de trabalhos. Cada um deles utilizou em média dez minutos para a apresentação. Os mapas conceituais eram apresentados à turma, e, concomitantemente, o artigo foi sendo discutido por todos na totalidade.

Ao término da apresentação e da discussão, os educandos foram orientados a elaborar outro mapa conceitual utilizando os *softwares* anteriormente apresentados, porém com outro tema da disciplina. Essa atividade foi realizada a distância e apresentada em sala de aula posteriormente.

Para finalizar, os alunos e a monitora foram convidados a se posicionarem sobre a prática, e as reflexões foram muito construtivas e pertinentes aos preceitos da aprendizagem significativa, tendo no educando o agente ativo do processo.

5 | VIVÊNCIA DOS DISCENTES

É importante ratificar que participaram da experiência trinta alunos do 8º período de um curso noturno de graduação (todos foram identificados pela letra “D” acompanhada pelo algarismo numérico segundo a ordem da abordagem) e uma monitora. Todos se mostraram muito receptivos e interagiram bem com a nova proposta metodológica. Os depoimentos foram coletados e gravados em áudio (no primeiro semestre de 2015),

sendo posteriormente transcritos na íntegra para análise.

Durante a realização das atividades, ficaram evidentes a participação de todos os membros do grupo na busca pela construção do melhor mapa conceitual e o comprometimento de todos no momento das apresentações. Cabe destacar que, nesse momento, o domínio do tema também foi algo significativo no processo de ensino-aprendizagem.

No decorrer das apresentações, vários alunos reforçaram a importância da utilização dos mapas conceituais, alegando que esse tipo de metodologia torna mais fácil a percepção e a compreensão do tema proposto, reforçando a afirmação de que tal ferramenta apresenta uma “nova” maneira de organizar, estruturar e hierarquizar os conteúdos de disciplinas – ou de qualquer assunto ou tema –, por meio da organização cognitiva daqueles que os elaboram, proporcionando não somente a organização de um dado ou informação meramente disponível, mas também conhecimento e inteligência (SILVA, 2015).

Ao serem interpelados sobre o que acharam da primeira experiência com essa metodologia, muitos destacaram que o primeiro contato não foi fácil de ser operacionalizado, mas que a prática poderá permitir melhores resultados. Algumas falas exemplificam bem tais apontamentos, como as transcritas a seguir:

D1: “Difícil, complexo”.

D4: “Até conseguir pegar, é difícil”.

D7: “Difícil a princípio, mas depois leva a uma boa didática”.

Contudo, ao serem questionados sobre a valia da elaboração dos mapas conceituais, todos concordaram que são muito oportunos para a prática acadêmica e que podem ser excelentes ferramentas de apoio a estudos, pesquisas e organização de conceitos necessários à prática profissional. As falas a seguir exemplificam tais reflexões.

D2: “Ótimo instrumento de fixação”.

D3: “Prático para estudos posteriores”.

D5: “Uma boa alternativa para estudar para um concurso cujo tema é complexo, pois separa as palavras que nos servirão de base”.

D6: “Fixar a matéria pelas palavras de ligação”.

Após esses dois questionamentos e algumas discussões, abriu-se um espaço para reflexão, e muitos alunos lamentaram não conhecerem, até então, essa estratégia metodológica. Tal lamentação era justificada, por já terem vivenciado outras disciplinas que também apresentavam conteúdos muito densos, nas quais os mapas conceituais poderiam ter auxiliado os estudos.

D8: “Pena eu não saber disso antes. Já poderia estar me ajudando muito...”.

6 | VIVÊNCIA DA MONITORA

Como mencionado anteriormente, a monitora não obtinha um conhecimento sólido acerca dos mapas conceituais, possuía apenas uma informação prévia, adquirida por meio de leituras sobre o tema e os pontos positivos da ferramenta.

Após compreender a metodologia e auxiliar os alunos em sala de aula, a monitora foi questionada a respeito da percepção geral que obteve durante a realização da atividade. Segundo ela, foi possível apreender, principalmente, o quão importante é essa prática na discussão de um determinado tema.

Monitora:“(...) saber utilizar os mapas é mesmo muito importante para os alunos e facilita o estudo”.

Pela experiência da construção do primeiro mapa com os discentes, a monitora conseguiu perceber, também, que esse é um meio interativo e prático para entender determinado assunto. Concluiu que os alunos, ao desenvolverem esse tipo de atividade, mantinham-se mais concentrados, pois a estratégia exige discussão constante entre os membros do grupo acerca do tema analisado, para que o conteúdo se torne claro para todos os participantes.

Monitora: “Achei muito legal e ‘bunitinho’ eles todos concentrados e todo mundo discutindo, tentando elaborar o melhor mapa que podiam. Foi claro o quanto estavam focados e comprometidos com a dinâmica. Até o tom de voz ficou bem baixinho (risos)”.

Afirmou que acredita no sucesso da metodologia e que pretende utilizá-la na prática discente e, no futuro, como docente.

Monitora: “Achei ótimo, levarei sempre comigo...(risos)”.

A aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação se ancora em conceitos ou proposições relevantes, preexistentes na estrutura cognitiva do indivíduo (SILVA, 2015). Ela não acontece de maneira abrupta (ou súbita), ou seja, a captação e a internalização de significados ocorrem de forma progressiva e dependem de “negociação” de significados (MOREIRA, 2013).

7 | REFLEXÃO DOCENTE

Em geral, os alunos gostaram muito da vivência e mencionaram a importância de se utilizar ainda mais essa estratégia em outras disciplinas e pesquisas. Essa experiência trouxe à tona reflexões sobre o quão importante é a capacitação docente e a significância da mudança do perfil do educando como ser ativo no processo de formação, com estimulação por parte dos atores envolvidos (discentes e docentes).

Entretanto, para estimular, é preciso conhecer. Assim, a capacitação docente é algo diferencial e capaz de promover singulares mudanças na prática educadora, acompanhando uma tendência natural nas inovações didático-pedagógicas.

Inovar para a prática docente é algo desafiador e ainda alicerçado por paradigmas

sociais contemporâneos, que fragilizam o processo de ensino-aprendizagem, reforçando o modelo tradicional, no qual o educando se apresenta como agente passivo e apenas receptor de informações.

Essa experiência permitiu galgar o desafio da inovação metodológica e motivar o educando a ser e a se manter como agente ativo, capaz de partilhar novos conhecimentos e reforçar aqueles adquiridos anteriormente.

Práticas metodológicas inovadoras, que permitem ao educando participar ativamente do processo de ensino-aprendizagem, podem se refletir na construção da carreira acadêmica do discente e gerar impactos positivos na dinâmica profissional.

8 | DISCUSSÃO

Entende-se que os mapas conceituais têm grande potencial de serem utilizados no âmbito do ensino/educação, por se tratar de um instrumento/ferramenta que permite transformar o ensino e a aprendizagem.

No entanto, publicações científicas que relatem essa experiência ainda parecem ser tímidas em nosso meio, dificultando, assim, o processo de discussão e de tomadas de decisão por parte dos docentes que desejam incluir novidades em sala de aula utilizando essa ferramenta.

Docentes que possuem receio de inovar em sala de aula, por não dominarem alguns recursos tecnológicos ou por simples medo e insegurança no processo de inserção do novo, são ainda numerosos. Contudo, os educadores estão cada dia mais conscientes de que as mudanças pelas quais o ensino tem passado faz com que eles busquem novas estratégias de capacitação, com vias a inovar nas práticas pedagógicas (MOREIRA, 2010).

Na experiência vivenciada e aqui relatada, foi necessária a capacitação docente, como sustentáculo para transpor o receio da inovação, otimizando, assim, a implementação dessa nova ferramenta metodológica.

Cabe destacar aqui que os mapas conceituais têm características que permitem uma modificação na educação tradicional, em que a aprendizagem passa a ser centrada no aluno, e não no professor, favorecendo, assim, a organização e a representação do conhecimento (MOREIRA, 2013).

Com a confecção dos mapas conceituais, os educandos se mostraram mais ativos, envolvidos e com domínio do conteúdo apresentado. O teor informativo do texto explorado foi apreendido de forma a possibilitar a solidificação da aprendizagem e a formação acadêmica.

Corroborando com essa reflexão, confirma-se o quanto essa ferramenta auxilia o crescimento do indivíduo como pessoa, e não somente como aluno, além de propiciar o conhecimento e/ou o entendimento, e não apenas a memorização do conteúdo. É um instrumento facilitador do processo de aprendizagem, que pode ser utilizado como

instrumento de avaliação (SILVA, 2015).

Nos dias atuais, com o avanço tecnológico e o compartilhamento acelerado dos conteúdos, os alunos têm demandado do corpo docente práticas inovadoras de ensino, com o objetivo de melhor sistematizar e apreender as informações.

Nessa experiência acadêmica, a construção dos mapas conceituais foi capaz de auxiliar os alunos na sistematização de conceitos, sendo essa ferramenta bem aceita pelos envolvidos no trabalho e entendida como uma prática inovadora diferencial para a aprendizagem. Destaca-se a necessidade de educandos e educadores estarem em sintonia para alcançar resultados satisfatórios.

Assim, cabe reiterar que o uso de novas estratégias é algo desafiador, pois requer um comprometimento contínuo por parte do aluno e do professor, que, além dos mapas conceituais, pode lançar mão de um bom livro didático, recursos como internet, televisão, cinemas, dentre outras estratégias, para fazer uma educação diferenciada e de qualidade (BRASLAVSKY, 2005; SOUZA, 2010; LEITE, 2013).

9 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os Percursos Formativos em Docência do Ensino Superior permitem refletir sobre o quanto é importante a inovação docente, as estratégias para implantação e o estímulo à ação ativa do aluno em sala de aula.

Buscar novas estratégias de inovação é sempre necessário, para que o docente acompanhe o mundo, que está em constante transformação, e, assim, possa oferecer ao educando atrativos para melhor construção e partilha do saber.

A divulgação dos resultados dessa experiência poderá contribuir com educadores e educandos na ponderação sobre implementação de novas estratégias metodológicas e fazê-los refletir quanto à importância da busca pela capacitação e pela inovação na educação.

Nesse contexto, a UFMG, mais uma vez, se destaca por disponibilizar ao corpo docente e aos pós-graduandos da instituição esse espaço de formação, capacitação e qualificação, com vias a contribuir socialmente com a formação de profissionais críticos, reflexivos, autônomos e comprometidos com o bem comum, elementos essenciais para o exercício profissional e cidadão.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. **The acquisition and retention of knowledge: a cognitive view**. Boston: Kluwer Academic Publishers, 2000.

BAPTISTA, M. L. M.; FREIRE, S.; FREIRE, A. M. Tarefas de investigação em aulas de física: um estudo com alunos do 8º ano. **Caderno Pedagógico**, Lajeado, v. 10, n. 1, p. 137-151, 2013.

BRASLAVSKY, C. **Dez fatores para uma educação de qualidade para todos no século XXI**. São

Paulo: Moderna, 2005.

DUTRA, I.; FAGUNDES, L.; CANAS, A. **Mapas conceituais**. Disponível em: <http://cmap.upb.edu.co/rid=1158847644312_1415988059_19093/mapas_piaget.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2015.

FAGUNDES, L. C.; MAÇADA, D. L.; SATO, L. S. **Aprendizes do futuro: as inovações começaram!** Brasília: Estação Palavra, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LEITE, S. B. **Fórum estadual permanente de apoio à formação docente do Rio Grande do Sul: plano estratégico de formação de professores do estado**. 2013. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/72142/000882265.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2016.

MANTOVANI, A. M. Interação, colaboração e cooperação em ambiente da aprendizagem computacional. Blog pedagógico – **Laboratórios de Informática UNILASALLE**. Porto Alegre: UFRGS, [s.d.]. Artigo elaborado para a oficina de Blogs Pedagógicos, Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação. Oficinas Virtuais de Aprendizagem II, 2008. Disponível em: <http://www.labin.unilasalle.edu.br/infoedu/blog_pedagogico/textos/texto_interacao.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2015.

MELCHIOR, M. C. **O sucesso escolar através da avaliação e da repercussão**. Porto Alegre: Premier, 2001.

MOREIRA, M. A. **Mapas conceituais e aprendizagem significativa**. São Paulo: Centauro, 2010. Disponível em: <<http://www.if.ufrgs.br/~moreira/mapasport.pdf>>. Acesso em: 8 jun. 2015.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa em mapas conceituais**. Porto Alegre: UFRGS, Instituto de Física, 2013.

NOVAK, J. D. How do we learn our lesson? Taking students through the process. **The Science Teacher**, v. 60, n. 3, p. 50-55, 1993.

NOVAK, J. D.; CANAS, A. J. The Theory Underlying Concept Maps and how to construct them. **Institute for Human and Machine Cognition**: Pensacola, 2003. Disponível em: <<http://cmap.ihmc.us/publications/researchpapers/theorycmaps/theoryunderlyingconceptmaps.htm>>. Acesso em: 8 jun. 2015.

PELIZZARI, A.; KRIEGL, M. L.; BARON, M. P.; FINCK, N. T. L.; DOROCINSKI, S. I. Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. **Rev. PEC**, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 37-42, jul. 2001-jul. 2002.

PRADO, C.; VAZ, D. R.; ALMEIDA, D. M. Teoria da aprendizagem significativa: elaboração e avaliação de aula virtual na plataforma Moodle. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 64, n. 6, p. 1.114-21, 2011.

SILVA, E. C. Mapas conceituais: propostas de aprendizagem e avaliação. **Administração: ensino e pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 4, p. 785-815, 2015.

SOUZA, N. A.; BORUCHOVITCH, E. Mapas conceituais: estratégia de ensino/aprendizagem e ferramenta avaliativa. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 195-218, 2010.

VIEIRA, F. M. S. A utilização das novas tecnologias na educação numa perspectiva construtivista. In: **Anais da 22ª Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros Núcleo de Tecnologia Educacional – MG7 – ProInfo – MEC**, 2005. Disponível em: <<http://www.proinfo.mec.gov.br/upload/biblioteca/191.pdf>>. Acesso em: 8 jun. 2015.

REFLEXÕES SOBRE O CONCEITO DE SAÚDE E O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM

Priscila Santos da Silva Navarenho

Universidade de Taubaté /Mestrado em Desenvolvimento Humano, Rua Visconde do Rio Branco, 210 – Centro – 12100-000 - Taubaté-SP, Brasil

Renato Campos Pierotti

Universidade de Taubaté /Mestrado em Desenvolvimento Humano, Rua Visconde do Rio Branco, 210 – Centro – 12100-000 - Taubaté-SP, Brasil

Maria Angela Boccara de Paula

Universidade de Taubaté /Mestrado em Desenvolvimento Humano, Rua Visconde do Rio Branco, 210 – Centro – 12100-000 - Taubaté-SP, Brasil

RESUMO: O presente estudo tem como objetivo descrever a metodologia ativa de aprendizagem realizada durante o processo ensino-aprendizagem de alunos do Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté (UNITAU), na discussão e contextualização ampliada do conceito de saúde. Trata-se da utilização de metodologias ativas de aprendizagem por meio da problematização, em dois diferentes momentos, um no grupo de pesquisa em Saúde e outro no grupo da disciplina Inter-relações entre Contextos e Saúde do Formador, por meio de estratégias propostas com base nas

cinco etapas do arco de Magueréz: observação da realidade e definição de um problema, pontos-chave, teorização, hipóteses de solução e aplicação à realidade. Os resultados apontam que a utilização da metodologia ativa como ferramenta didático pedagógica, proporcionou aos integrantes dos grupos a possibilidade de aproximar conceitos teóricos de situação de vida diária, de forma criativa, reflexiva e crítica, provocando uma postura ativa dos sujeitos e autonomia em seus processos de aprendizagens.

PALAVRAS-CHAVE: Conceito de Saúde, Metodologias Ativas, Metodologia da Problematização.

ABSTRACT: The present study aims to describe the active learning methodology carried out during the teaching-learning process of students of the Postgraduate Program in Education and Human Development: Training, Policies and Social Practices of the University of Taubaté (UNITAU), in the discussion and contextualization of the concept of health. It is the use of active learning methodologies through the problematization, in two different moments, one in the research group in Health and another in the group of the discipline Interrelations between Contexts and Health of the Trainer, through proposed strategies based in the five stages of the Magueréz arc: observation of

reality and definition of a problem, key points, theorization, hypotheses of solution and application to reality. The results show that the use of the active methodology as a pedagogical didactic tool provided the members of the groups the possibility of approaching theoretical concepts of daily life situations in a creative, reflexive and critical way, provoking an active attitude of the subjects and autonomy in their processes of learning.

KEYWORDS: Health Concept, Active Methodologies, Problem-solving Methodology.

1 | INTRODUÇÃO

O conceito de saúde é amplo e plurideterminado por inúmeros fatores, os quais são discutidos ao longo da história na literatura (SCLIAR, 2007), no sentido de abandono da compreensão destinada meramente a ausência da doença, ao desvelar os múltiplos determinantes sociais que afetam diretamente as condições de saúde dos sujeitos (CNDSS, 2008).

Tal multidimensionalidade do conceito de saúde assim como, as importantes mudanças sociais, políticas e morais que vivência o mundo contemporâneo redimensionam o processo de ensino-aprendizagem, na perspectiva do desenvolvimento de competências responsáveis por construir profissionais a serviço das demandas sociais, bem como cidadãos críticos e reflexivos, preparados para atender as expectativas da sociedade (KULCZYCKI; BERTONI; PINTO, 2002).

Para tanto, as metodologias ativas tem conquistado espaço, ao utilizar a problematização como estratégia didático pedagógica ética, reflexiva, crítica e transformadora, na perspectiva de valorizar o ensino centrado no próprio sujeito e sua capacidade de construir conhecimentos com autonomia (BOROCHOVICIUS; TORTELLA, 2014).

Veza que, se faz necessário um profissional ativo, flexível, capaz de construir, desconstruir e reconstruir conceitos por meio do aprender a aprender (MITRE, et al. 2008).

Desta forma, o objetivo desse estudo foi descrever a metodologia ativa de aprendizagem realizada durante o processo ensino-aprendizagem de alunos do Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté (UNITAU), na discussão e contextualização ampliada do conceito de saúde.

2 | METODOLOGIA

O presente estudo trata-se da utilização de metodologias ativas de aprendizagem por meio da problematização (BERBEL, 2011), em dois diferentes momentos, um no grupo de pesquisa em Saúde e outro no grupo da disciplina Inter-relações entre Contextos e Saúde do Formador. Os dois grupos foram compostos por sete alunos com

formações acadêmicas diversificadas, integrantes do Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté (UNITAU).

As estratégias foram realizadas foram propostas com base nas cinco etapas do arco de Maguerez (Figura 1): observação da realidade e definição de um problema, pontos-chave, teorização, hipóteses de solução e aplicação à realidade (BORDENAVE; PEREIRA, 2005). Na perspectiva de motivar a participação ativa dos sujeitos como agentes de transformações sociais, durante os processos de identificação de problemas reais, respeitando suas a bagagens culturais e saberes construídos na prática comunitária (MITRE, et al. 2008).

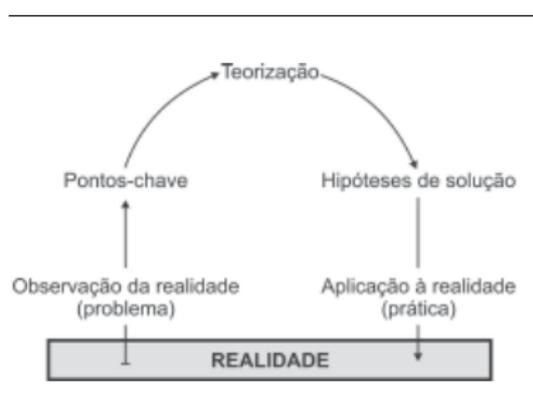


Figura 1 - Arco de Maguerez

Fonte: Bordenave; Pereira (2005).

A primeira etapa foi à observação da realidade, na qual os sujeitos expressam suas percepções pessoais com base na leitura das realidades nas quais se encontram inseridos (BORDENAVE; PEREIRA, 2005). Nesta etapa o processo ensino-aprendizagem foi relacionado a observação da realidade pelo próprio sujeito, que foi motivado a responder a seguinte questão norteadora: Mediante a afirmação dos autores do texto sugerido durante a atividade que o conceito de saúde apresenta um caráter individual; Conte-nos o que representa saúde para você?

Importante destacar, que por se tratar de uma discussão em profundidade foram seguidos os critérios de Szymanski (2011), durante a elaboração da pergunta norteadora, ao considerar os objetivos do estudo, na construção de uma questão com satisfatória amplitude.

A segunda etapa, foi destinada aos pontos-chave, na qual os sujeitos realizaram uma análise reflexiva, selecionando os pontos fundamentais que deveriam ser discutidos para a compreensão ampliada dos problemas (BORDENAVE; PEREIRA, 2005). Nesse momento os sujeitos foram divididos em três subgrupos na perspectiva de contextualização das três diferentes visões de saúde: 1. Conceito de Medicina Tradicional, 2. Conceito da Organização Mundial da Saúde (OMS) e 3. Conceito Ecológico. Por meio da escolha entre inúmeros recortes de revistas e imagens,

dispostas aleatoriamente sobre a mesa e selecionadas cuidadosamente pelos mediadores da atividade, no sentido de reproduzir o máximo de situações próximas das realidades diversificadas dos sujeitos participantes da atividade, na intenção de facilitar o processo de identificação das situações.

A teorização do problema foi proposta durante a terceira etapa, na qual ocorreu a investigação de fato (BORDENAVE; PEREIRA, 2005), a partir da leitura e exposição dialogada do seguinte texto: RODRIGUES, S. M.S.; PEDROSO, J. S.; BUCHER-MALUSCHKE, J. S. N. F. Saúde & Desenvolvimento Humano: Contribuições para a Teoria e Prática. 1a ed. Curitiba: Appris, 2013. Nessa etapa a participação dos mediadores foi de fundamental importância para a compreensão dos sujeitos sobre os princípios teóricos que sustentam a temática dos problemas propostos.

Desta forma, após o aprofundamento temático os sujeitos em seus subgrupos seguiram para a quarta etapa, na qual foram motivados a formular hipóteses de solução para os problemas em estudo (BORDENAVE; PEREIRA, 2005), no sentido de construir pensamentos inovadores e provocar um ambiente criativo, a partir da apresentação de seus painéis.

Durante a realização das discussões, os próprios sujeitos incluíam e excluíam soluções apresentadas de acordo com a realidade nas quais as mesmas se aplicariam, e nesse momento exercitaram tomadas de decisões, configurando a última etapa proposta pelo método do Arco por Charles Maguerez (BORDENAVE; PEREIRA, 2005).

Assim, a dialética de ação-reflexão-ação se estabelece como eixo central que norteia todo o processo, o que faz da problematização, uma importante ferramenta para se discutir assuntos que estejam relacionados a vida em sociedade (BERBEL, 1999).

3 | RESULTADOS

Dessa experiência resultaram seis painéis, sendo três deles construídos pelo grupo de pesquisa em Saúde e os outros três pelo grupo da disciplina Inter-relações entre Contextos e Saúde do Formador, destinados a contextualização dinâmica dos três conceitos diferentes de saúde presentes na literatura.



Figura 2 - Conceito de medicina tradicional

Fonte: Grupo de pesquisa em Saúde

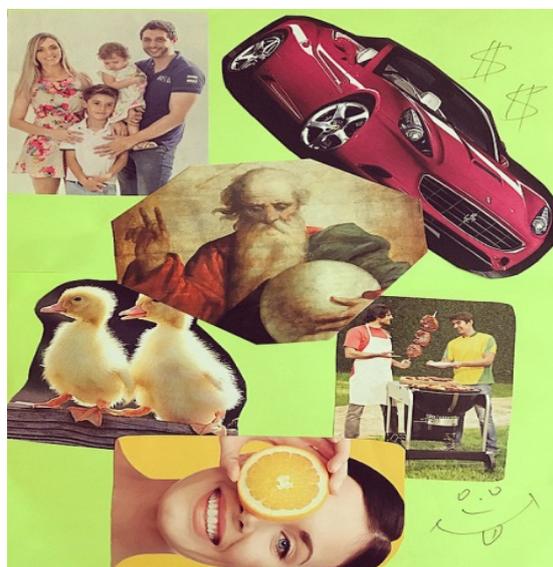


Figura 3 - Conceito da Organização Mundial de Saúde (OMS)

Fonte: Grupo de pesquisa em Saúde



Figura 4 - Conceito Ecológico

Fonte: Grupo de pesquisa em Saúde

do painéis proporcionou aos integrantes dos grupos a possibilidade de aproximar conceitos teóricos de situação de vida diária, de forma criativa, reflexiva e crítica (DEWEY, 1978). Provocando uma postura ativa dos sujeitos e autonomia em seus processos de aprendizagens.

Observou-se que mesmo vivenciando as mesmas estratégias, o estímulo não foi compreendido da mesma forma por todos os sujeitos, o que resultou em produtividade e qualidade de discussão diferente entre os dois grupos que participaram das metodologias ativas de aprendizagem.

O fato do grupo de pesquisa em Saúde ter assumido uma postura mais proativa e crítica durante todo o processo, em relação ao grupo da disciplina Inter-relações entre Contextos e Saúde do Formador, pode ser evidenciada pelo alto grau de envolvimento dos sujeitos, com a temática dos problemas, por vivenciarem ao longo de suas trajetórias acadêmicas e profissionais situações semelhantes as discutidas durante a atividade, permitindo dar facilmente sentido e significado as mesmas (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017).

4 | DISCUSSÃO

A aprendizagem não ocorre apenas por comportamentos passivos, nos quais o sujeito se mantém atento ao conhecimento que está sendo recebido, escutando atentamente ou lendo o conteúdo repetidamente, assim como, não se aprende reproduzindo pura e simplesmente situações. Dessa forma, é preciso que exista complexos movimentos mentais sobre a articulação de um novo conceito (MEIRIEU, 1999).

Assim as metodologias ativas, têm se mostrado uma importante ferramenta para a aprendizagem, no sentido de motivar os sujeitos a superar desafios, resolver problemas, bem como construir novo conhecimento a partir de conhecimentos, vivências e experiências prévias (BERBEL, 2011).

Para tanto, é necessário lembrar que após a discussão de um problema, podem surgir novos desdobramentos, os quais demandam interdisciplinaridade para sua solução, proatividade e pensamento crítico do sujeito em seu processo de aprendizagem (MITRE, et al. 2008).

5 | CONCLUSÃO

As metodologias ativas como instrumento facilitador do processo ensino aprendizagem por meio da experiência da problematização proporcionaram maior facilidade para a compreensão, reflexão e discussão do conceito de saúde. Vez que, se revelaram uma excelente estratégia provocadora de pensamentos criativos e críticos, que possibilita o envolvimento ativo dos sujeitos em seus processos de formação.

REFERÊNCIAS

BERBEL, N. A. N. **A metodologia da problematização e os ensinamentos de Paulo Freire: uma relação mais que perfeita.** In: _____. (Org.). *Metodologia da problematização: fundamentos e aplicações.* Londrina: Eduel, p. 1-28, 1999.

BERBEL, N. A. N. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes.** Seminário: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BORDENAVE, J.; PEREIRA, A. **A estratégia de ensino aprendizagem.** 26a ed. Petrópolis: Vozes; 2005.

BOROCHOVICIUS, E.; TORTELLA, J.C.B. **Aprendizagem baseada em problemas: um método de ensino-aprendizagem e suas práticas educativas.** Ensaio: aval. pol. publ.Educ. Rio de Janeiro, v.22, n.83. abr/jun, 2014. p.263-294.

COMISSÃO NACIONAL SOBRE OS DETERMINANTES SOCIAIS DA SAÚDE (CNDSS). **As causas sociais das iniquidades em saúde no Brasil.** Rio de Janeiro, abr. 2008. Disponível em <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/causas_sociais_iniquidades.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2017.

DEWEY, John. **Vida e educação.** 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. **Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica.** Revista Thema. v.1; n.1;p.268-288, 2017.

KULCZYCKI, M. M.; PINTO N. B. **“Fisioterapeuta-professor: práticas pedagógicas e saberes docentes”.** Revista Diálogo Educacional, v.3, n.5, p. 75-85, jan./abril, 2002.

MEIRIEU, P. **Aprender...Sim, mas como?** 7. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

MITRE, S. M.i; SIQUEIRA-BATISTA, R.; GIRARDI- DE MENDONÇA, J. M.; MORAIS-PINTO, N. M.; MEIRELLES, C.A.B.; PINTO-PORTO, C.; MOREIRA, T.; HOFFMANN, L. M. AI. **Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais.** *Ciência e Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 13, 2008. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/630/63009618.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2017.

RODRIGUES, S. M.S.; PEDROSO, J. S.; BUCHER-MALUSCHKE, J. S. N. F. **Saúde & Desenvolvimento Humano: Contribuições para a Teoria e Prática.** 1ª ed. Curitiba: Appris, 2013.

SCLIAR, Moacyr. **História do conceito de saúde.** *PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, 17(1):29-41, 2007.

SZYMANSKI, H. (org.); ALMEIDA, L. R. de; PRANDINI, C. R. **A Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva.** 4ª. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2011.

METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE: CONSTRUÇÃO DE LIVRO DIDÁTICO DIGITAL UTILIZANDO A SALA DE AULA INVERTIDA E A PROBLEMATIZAÇÃO

Rafaela Benatti de Oliveira

Kroton Educacional
Valinhos-SP

Isabel Cristina Chagas Barbin

Kroton Educacional
Valinhos-SP

Henrique Salustiano Silva

Kroton Educacional
Valinhos-SP

Ana Carolina Castro Curado

Kroton Educacional
Valinhos-SP

Marcia Cristina Aparecida Thomaz

Kroton Educacional
Valinhos-SP

RESUMO: O aumento de recursos tecnológicos a disposição dos alunos e a falta de foco na sala de aula fez com que cursos de graduação buscassem estratégias de ensino-aprendizagem por meio de metodologias ativas, que potencializam competências e habilidades indispensáveis ao estudante, como oportunidade de aperfeiçoamento do pensamento, autoanálise e autoaprendizagem. Devido a aceitabilidade das metodologias ativas como a metodologia de sala de aula invertida e problematização, em 2015 o grupo Kroton Educacional iniciou a produção e aplicação da

metodologia Kroton Learning System (KLS), a qual contempla as metodologias citadas, na área da saúde. A compreensão da parasitologia para algumas áreas da saúde é de extrema importância, e os livros atuais não trazem recursos tecnológicos suficientes para este fim, sendo uma área de estudo negligenciada e com mínimos recursos financeiros. Neste sentido buscamos facilitar e tornar atraente o ensino da parasitologia para os alunos, produzindo um livro didático digital desenhado e construído para causar atratividade, interação e aprendizado eficaz, o qual no ano de 2017 foi exibido 231.846 vezes com um número de leitores de 35.879, dados esse medidos pelo aplicativo “Saber”, e por meio de indicadores qualitativos institucionais de 5.651 avaliações pelos alunos obteve 92,21% de satisfação, o que nos faz acreditar na eficiência da combinação das metodologias unidas a tecnologia e interatividade.

PALAVRAS-CHAVE: Kroton Learning System (KLS). Parasitologia. Sala de aula invertida. Problematização. Livro didático.

ABSTRACT: The increase of technological resources at student`s disposal and the lack of focus in the classroom have made graduation courses search for learning strategies through active methodologies, that highlight competences and essential abilities to the

student, as well as an opportunity for the improvement of thought, self-analysis and self-learning. Due to the acceptancy of active methodologies, for instance flipped classroom and problem solving, in 2015 Kroton Educational group started producing and applying Kroton Learning System (KLS), a method that contemplates the methodologies that have been cited, in health. Beacuse Parasithology has great importance, and current books lack of enough technological resources to support its learning, it is considered a neglected studying area with minimal financial resources. Therefore, we intend to facilitate Parasitology learning and make it more appealing for students, by producing a digital didactic book designed and built to bring interaction and effective learning. The book was downloaded 231.846 times in 2017 and had 35.879 viewers, according to the app called “Saber”, that used qualitative markers from 651 student`s evaluation. It was identified that the mentioned book had 92,21% of satisfied students, which make us believe in the effectiveness of the methodologies bounded by technology and interactivity.

KEY-WORDS: Kroton Learning System (KLS). Parasitology. Flipped classroom. Problem solving. Didactic book.

1 | INTRODUÇÃO

Com o passar dos anos e a inserção da globalização no dia a dia da população, o perfil, as necessidades e as exigências dos estudantes de graduação mudaram. Para atender esse novo público, novas metodologias educacionais vêm sendo estudadas, visto que as tradicionais metodologias de ensino na docência ainda são fundamentadas na transmissão das informações (nas quais o aluno tem papel passivo) e não nos princípios de construção do conhecimento, base que fundamenta as reformas na educação superior que já ocorreram. Dentro desse contexto, surgem as metodologias de aprendizagem ativas, sendo a sala de aula invertida e a metodologia da problematização bastante utilizadas. Na primeira, o conteúdo é apresentado ao aluno antes da aula por textos ou videoaulas, o que promove o raciocínio prévio do aluno. Atrelada a essa metodologia, o ensino baseado em problematizações traz uma contextualização real, presente na profissão e da vida do aluno. O objetivo deste trabalho é mostrar, através de um livro didático digital interativo, como o ensino da parasitologia pode tornar-se atraente aos alunos, utilizando-se a metodologia de sala de aula invertida e a problematização.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

Atualmente muitas são as tendências de inovações nas metodologias educacionais estudadas, pesquisadas e aplicadas ao ensino superior no país, as quais se justificam e se tornam necessárias devido a transformação da sociedade contemporânea que, cada vez mais se mostra dinâmica e participativa nos processos interpessoais (FAVA,

2011).

A metodologia tradicional pressupõe que todos os alunos aprendem no mesmo ritmo e, sendo assim, absorvem a informação que o professor transmite. Vendo esse cenário do processo de ensino e aprendizagem e tendo o conhecimento que o aluno de forma passiva aprende menos (10% quando lê, 20% quando ouve e 30% quando vê) que de forma ativa (50% quando assiste a um filme, 70% quando discute o assunto e 90% quando aplica e ensina o que sabe), foi necessário mudar as metodologias tradicionais na educação, em que surgem as metodologias de aprendizagem ativas, sendo a sala de aula invertida e a metodologia da problematização bastante utilizadas (PERRENOUD, 2002; FAVA, 2011; BERGMANN e SAMS, 2016).

A metodologia ativa tem como objetivo colocar o aluno no papel de principal agente de seu aprendizado, o tornar crítico e reflexivo, por meio da mediação do professor. Sua principal proposta é estimular e aperfeiçoar a autonomia do aluno e o capacitar para a compreensão dos aspectos cognitivos, afetivos, socioeconômicos, políticos e culturais (VALENTE, 2014).

A sala de aula invertida, do inglês *Flipped Classroom*, é um tipo de metodologia ativa, em que o conteúdo é apresentado ao aluno sempre antes da aula, colocando-o numa posição ativa no processo de aprendizagem. Outra modalidade da metodologia ativa é a Metodologia da Problematização, do inglês *Problem Based Learning*, a qual considera a aprendizagem a partir da realidade do aluno, com a finalidade de apreendê-la e compreendê-la, apoiar o processo de construção do conhecimento e transformá-la (LAGE et al, 2000; TREVELIN et al, 2013; VALENTE 2014; BERGMANN e SAMS, 2016; SIEMSEN MUNHOZ, 2016).

A fim de aplicar as metodologias de aprendizagem ativa na área da saúde, buscamos disciplinas básicas para iniciar esse processo, e entre essas, a parasitologia chamou atenção por não ter muitos recursos interativos, diferente de uma disciplina de anatomia humana ou biologia celular.

A parasitologia é o ramo que compreende e estuda as relações entre os parasitos e os hospedeiros, e os fatores ambientais que atuam estas relações. O estudo da parasitologia iniciou-se por volta de 1860, colocando os parasitas como responsáveis por causar doenças aos homens e aos animais e a relacionar as parasitoses com a “pobreza”. Mas foi na metade do século 19 que o estudo dos parasitas se estabeleceu como um ramo da história natural, a qual não teve grandes eventos (FOSTER, 1965 APUD MASCARINI, 2003).

Com esse cenário o estudo da parasitologia se faz importante, pois os parasitas ainda são frequentes na população mundial, e esse fato se agrava com a facilidade de se viajar de um país ao outro. Assim, apesar de vivermos em constante avanço tecnológico, com boas condições educacionais, alimentares e sanitárias para parte da população, ainda estamos sujeitos a doenças parasitárias, inclusive nos países desenvolvidos.

Deste modo, unindo as metodologias de aprendizagem ativa ao conteúdo de

parasitologia o método desenvolvido valoriza a sala de aula como um espaço de aprendizado dialógico, apoiando-se em situações da realidade profissional e situações problematizadoras, que despertem reflexão e ação.

3 | METODOLOGIA

O grupo Kroton Educacional é uma empresa que visa ser referência em educação, atuando de forma inovadora e sustentável no Brasil inteiro. A empresa teve origem com a faculdade Pitágoras, em 1966, e em 2007, houve a abertura de Capital (IPO). Após 3 anos, em 2010, O grupo se associou com a IUNI e em sequência, em 2011, com a UNOPAR, logo, com a união desses 3 grandes grupos educacionais surgiu a KROTON. Atualmente fazem parte do grupo as seguintes marcas: Anhanguera, FAMA, LFG, Faculdades Pitágoras, Pitágoras Colégios, UNIC, Uniderp, Unime e Unopar. O grupo possui aproximadamente 118 campi presenciais, 910 polos EAD e 672 escolas associadas de Educação Básica. Em números, o grupo atende 967 mil alunos de ensino superior e pós-graduação, 220 mil alunos de Educação Básica, 28 mil alunos em Cursos Preparatórios da LFG e 39 mil alunos em Cursos Livres. Nesse contexto de amplitude da organização e a mudança do perfil do aluno citada anteriormente, o grupo sentiu a necessidade de inovar o sistema de ensino superior, o que será abordado nesse trabalho.

A metodologia do presente trabalho foi desenvolvida pelo grupo Kroton Educacional através do sistema denominado KLS (*Kroton Learning System*), o KLS 2.0, está pautado em três grandes alicerces: promoção da empregabilidade dos alunos, foco em qualidade e inovação e oferta em escala, que por meio da elaboração de um livro didático, utiliza conceitos de dois modelos da área de administração, o BSC (*Balanced Scorecard*) e o PDCA (ciclo *Plan-Do-Check-Adjust*). Na etapa de Planejamento (*Plan*) os conteúdos que devem constar na disciplina são elaborados com o auxílio do BSC adaptado para a área acadêmica. Nesse BSC, são elencadas as competências essenciais necessárias para uma atuação responsável e competente, em consonância com o mercado de trabalho e de exigências regulatórias. O foco é aumentar os índices de empregabilidade dos alunos, integrando o modelo acadêmico ao mundo profissional. Assim, uma disciplina é definida como um conjunto de competências, que garante e atende o desenvolvimento destas. Na etapa de Disponibilização (*Do*) acontece a elaboração e a produção dos materiais didáticos baseados no BSC Acadêmico. Já na etapa de Distribuição (*Check*) é garantida a entrega do material para todas as modalidades de atuação no Ensino Superior. Na última etapa, a de Avaliação (*Adjust*) não é feita só a avaliação da aprendizagem, mas o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem, com caráter formativo.

Com a união da Metodologia de sala invertida e a Metodologia da Problematização, o aluno passa a ser o protagonista do processo ensino-aprendizagem e será provocado a resolver desafios, aplicando os conhecimentos que adquiriu na disciplina. Essa

metodologia auxilia no desenvolvimento das habilidades e atitudes exigidas pelo mercado de trabalho no século XXI, como o raciocínio crítico e solução de problemas, conhecimento social, cultural e liderança.

Este método é disponibilizado e trabalhado com os alunos em três períodos didáticos, denominados pré-aula, aula mediada e pós-aula, pensados para promover interação, aprendizado coletivo e uso dos saberes (saber, fazer, ser e conviver) por meio da problematização e da imersão em situações concretas da realidade profissional, detalhados abaixo:

- Pré-aula: esse processo acontece fora da sala de aula, e com os subsídios tecnológicos, o aluno pode acessar o conteúdo “webaula e livro didático” do próprio telefone celular, tablets, notebooks ou computadores da unidade. Essa etapa da aprendizagem tem como objetivo provocar, impulsionar e estimular o aluno para a aprendizagem, por meio dos recursos oferecidos a ele, com interatividade.
- Aula Mediada: são elaboradas atividades para solucionar situações-problema, período em que as trocas de experiências e conhecimentos são promovidas. Esse momento é mediado pelo professor, orientado e treinado a promover discussões entre os alunos, além de resolver exercícios e tirar dúvidas. Nesse pode ocorrer atividades práticas em laboratórios ou clínicas, de acordo com a carga prática da disciplina.
- Pós-aula: esse processo ocorre fora da sala de aula e objetiva a consolidação do aprendizado por meio de exercícios pós-aula e resolução de problemas. Nessa etapa, o propósito é aguçar os estudantes para novas aprendizagens.

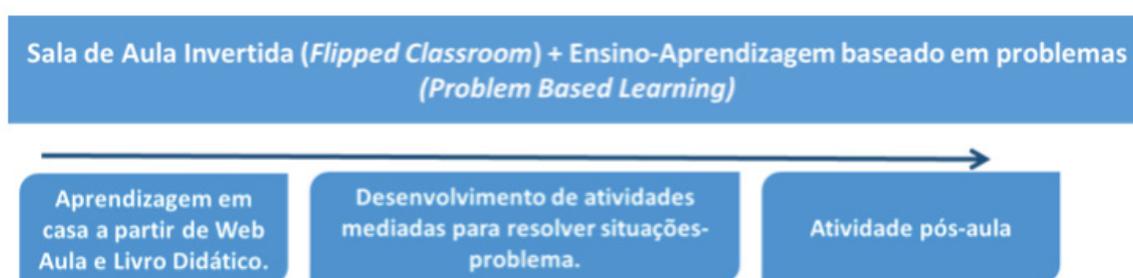


Figura 1. Esquema da aplicação do KLS

Fonte: Elaborada pelos autores adaptada da metodologia KLS.

Os recursos de aprendizagem ficam acessíveis para o estudante durante todo o período de seu curso. Assim, a qualquer tempo, o estudante pode revisar o conteúdo aprendido e a cada semestre, terá disponível os novos conteúdos e todos os já estudados. Para isso o aluno tem acesso ao seu ambiente virtual restrito, onde, além do conteúdo, ficam disponíveis os exercícios, e ainda através de um aplicativo da instituição chamado “Saber”, cujo download está disponível para celulares e tablets. Também há disponível uma versão desktop pelo endereço <<https://www.sabertotal.com.br/>>, com acesso livre e gratuito a qualquer usuário.

A programação visual utilizada baseia-se no conceito do design *thinking*, para oferecer um ambiente interligado com as expectativas dos estudantes em referência à experiência de aproveitamento do material. Isso certifica uma entrega, dos múltiplos tipos de material didático, desenvolvida e projetada visualmente por um designer educacional.



Figura 2. Página de apresentação do livro didático digital Relações Parasitas e Hospedeiros ("Parasitologia")

Fonte: <https://www.sabertotal.com.br/web/index.html#project/be6ec644-d05f-484f-9165-e173aefda941/view/bio2/view/39788584824854>. Acesso em 10 de out. de 2018.

Os materiais didáticos – webaula e livro didático digital são desenhados e construídos para causar atratividade, interação e aprendizado eficaz, fornecendo um ambiente para que o estudante alcance o centro do processo de ensino-aprendizagem, ao promover a ruptura do padrão da aula expositiva e colocar o professor como mediador do desenvolvimento dos estudantes.



Figura 3. Recurso didático do livro didático digital Relações Parasitas e Hospedeiros ("Parasitologia"): vídeo

Fonte: https://www.sabertotal.com.br/web/index.html#project/be6ec644-d05f-484f-9165-e173aefda941/view/39788584824854/article/39788584824854_u1s1. Acesso em 10 de out. de 2018.

Figura 1.1 | Relações entre os seres vivos

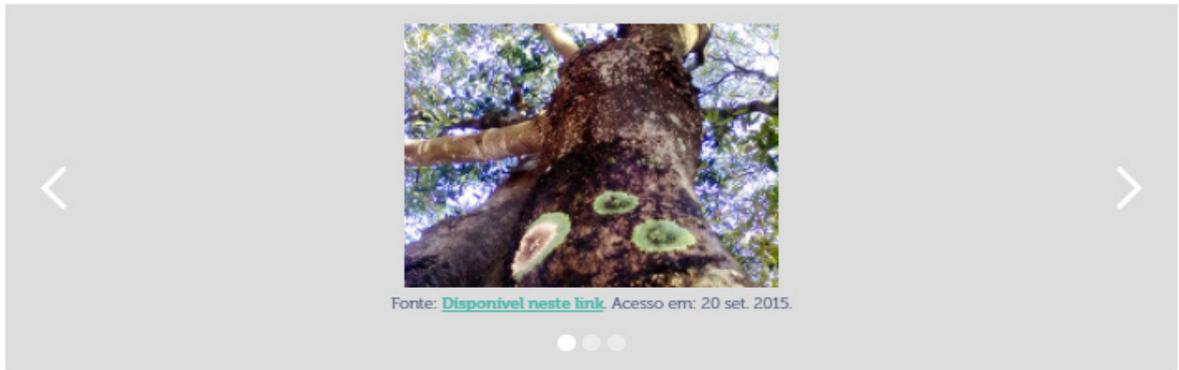


Figura 4. Recursos didáticos do livro didático digital Relações Parasitas e Hospedeiros (“Parasitologia”): galeria

Fonte: Oliveira, Rafaela Benatti de. Relações parasitas e hospedeiros. Página 10. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2016. 200 p.

A problematização insere o aluno em situações que ele enfrentará na vida profissional ou se aproxima da realidade de vida dele, trazendo situações corriqueiras, como pode ser observado nas figuras 5 e 6.

Para que você possa assimilar e perceber a importância do conteúdo acima, e dessa forma cumprir os objetivos do tema, conceitos gerais e os fundamentos taxonômicos, morfológicos e biológicos pertinentes aos parasitas do homem, apresentaremos uma situação hipotética para que você se aproxime dos conteúdos teóricos juntamente com a prática. Vamos lá!

Ana Carolina é uma jovem, no auge dos seus 26 anos, e adora passear pelo centro de sua cidade onde há uma grande concentração de lojas. Sua mãe vive dizendo que não têm mais lugar para guardar tanta roupa e sapatos de tanto que compra. Durante uma de suas andanças pelas lojas em busca de descontos e promoções, ela sentiu muita fome e resolveu comer um churrasquinho de rua com salada verde e pãozinho. Ao morder a carne percebeu que estava crua e a salada aparentava estar mal lavada, porém estava com muita fome e não se importou com o fato. Passadas algumas semanas, sentiu-se estranha, teve dores abdominais, sensação de fome constante, tonturas, se irritava com facilidade e com o tempo começou a perder peso. Diante desses sintomas, achou prudente procurar um serviço médico e foi ao posto de saúde mais próximo de sua residência. Assim que o médico a analisou, juntamente com os sintomas relatados, desconfiou que seria uma parasitose e a encaminhou para realizar um exame de fezes.

Com base nesse caso clínico apresentado, você consegue perceber a importância de conhecer os conceitos gerais e os fundamentos taxonômicos, morfológicos e biológicos pertinentes aos parasitas do homem e aplicá-los em nosso dia a dia?

Neste momento você começa a sentir a importância de aplicar esses conceitos em seu cotidiano, em prol de uma melhor qualidade de vida de todos, então vamos iniciar nossa viagem ao fantástico mundo dos parasitos.

BONS ESTUDOS!

Figura 5. Modelo de problematização utilizado no livro digital Relações Parasitas e Hospedeiros (“Parasitologia”)

Fonte: Oliveira, Rafaela Benatti de. Relações parasitas e hospedeiros. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2016. 200 p.

Diálogo aberto

Caro aluno, seja bem-vindo! A partir de agora você iniciará seus estudos sobre os conceitos gerais e métodos parasitológicos.

DICA

A leitura desta unidade irá ampliar sua compreensão sobre o conceito de parasito, você conhecerá os conceitos gerais e métodos parasitológicos no desenvolvimento das parasitoses. Para dar início ao estudo deste tema, é necessário o conhecimento básico de Biologia, pois a compreensão de alguns termos básicos envolve o conhecimento desta área das ciências morfológicas.

Antes de iniciarmos nossa viagem ao fantástico mundo dos parasitos, vamos voltar à situação hipotética apresentada no convite ao estudo. No caso apresentado, Ana Carolina comeu um churrasquinho de rua com salada verde e pãozinho, e percebeu que a carne estava crua e a salada aparentava estar mal lavada. Ela comeu a carne e os demais acompanhamentos mesmo assim e, passadas algumas semanas, apresentou uma série de sintomas.

Tendo em mente o ato de Ana Carolina, você saberia dizer qual a relação entre o problema de ingerir carne crua e salada verde mal lavada com os sintomas apresentados por ela?

Figura 6. Modelo de problematização utilizado no livro digital Relações Parasitas e Hospedeiros (“Parasitologia”)

Fonte: Oliveira, Rafaela Benatti de. Relações parasitas e hospedeiros. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2016. 200 p.

Em relação aos métodos utilizados para a construção e a análise de dados, a pesquisa é quantitativa tendo em vista que o objeto de estudo foi o crescente número de acessos dos alunos de acordo com a aceitação da metodologia. Quanto aos meios, foram utilizados os indicadores de gestão do aplicativo Saber, ao qual demonstraram essa curva crescente nesses números.

Para um melhor entendimento da metodologia KLS, segue a ilustração dos repositórios da Kroton de recursos educacionais utilizados:

Figura 7. Aplicativo e portal Saber

Fonte: *Play Store* Android / <https://www.sabertotal.com.br/>

VÍDEO Produção KLS. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=cxYjCd-eHr4>>. Acesso em 10 de out. de 2018.

4 | RESULTADOS E CONCLUSÃO

Desde sua implantação no segundo semestre do ano de 2015, o KLS vem ganhando maior aceitabilidade pelos docentes e discentes. Com base em nosso feedback docente e pelos inúmeros acessos na plataforma, foi possível identificar as vantagens e as dificuldades na aplicação do método de sala de aula invertida e a metodologia da problematização no material didático de parasitologia, comercializado como “Relações Parasitas e Hospedeiros”. Os dados de exibição do livro didático mostram que esse no período de janeiro/2015 a 29 de setembro/ 2017 foi exibido 231.846 vezes e o número de leitores chegou a 35.879 alunos, dados esse medidos pelo aplicativo “Saber”, e pode ser observado na figura 8. Ainda esses dados de exibição atualizados considerando o período de janeiro/2017 a setembro/2018 mostram que esse número de exibição do livro didático atingiu 727.882 vezes.

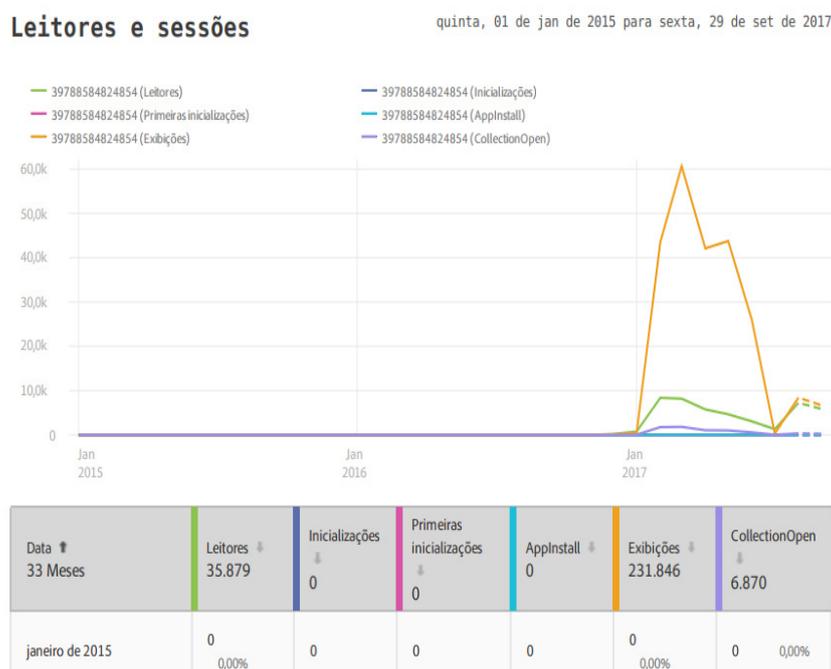


Figura 8. Números de leitores e número de exibição no período de janeiro/2015 a 29 de setembro de 2017.

Fonte: Kroton Educacional.



Figura 9. Números exibição no período de janeiro/2017 a setembro/2018.

Fonte: Kroton Educacional.

A companhia possui indicadores qualitativos da produção do KLS onde os alunos avaliam o livro didático com notas de 1 a 5, o livro de parasitologia até está publicação teve 5.651 avaliações com uma nota média de 4,68, sendo 92,21% de avaliações satisfatórias, como pode ser observado na imagem 10.



Figura 10. Indicadores qualitativos KLS parasitologia

Fonte: Kroton Educacional.

Como aspectos positivos da metodologia, destaca-se o perfil dos alunos, caracterizado por jovens com facilidade ao acesso e domínio da tecnologia. Os docentes relatam que, dessa forma, é possível ministrar todos os conteúdos programados, garantindo assim o ensino. Ainda é visto com bons olhos, pelo fato dos livros de parasitologia não trazerem ferramentas atrativas ao novo perfil de alunos. Já

os aspectos negativos e que dificultam a aplicação é a adaptação a nova metodologia, sendo uma tarefa complexa para ambos lados. Apesar de seis semestres de aplicação do método KLS, ainda é necessário incentivar os discentes a participarem do projeto, ressaltando a importância deste modelo para o desenvolvimento do aprendiz.

REFERÊNCIAS

BERGMANN, J.; SAMS A. **Sala de Aula Invertida - Uma Metodologia Ativa de Aprendizagem**. 1ª ed. São Paulo. Gen – LTC, 2016.

FAVA, R. **Educação 3.0: como ensinar estudantes com culturas tão diferentes**. 2a ed. Cuiabá: Carlini e Caniato Editorial, 2011.

LAGE, M. J.; PLATT, G. J. & TREGLIA, M. **Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment**. The Journal of Economic Education, v. 31, n. 1, p. 30-43, 2000.

MASCARINI, L. M. **Uma abordagem histórica da trajetória da parasitologia**. Ciência & Saúde Coletiva, 8(3):809-814, 2003. APUD: Foster WD 1965. A history of parasitology. E & S Livington Ltda, Edimburgo-Londres. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v8n3/17461.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2018.

OLIVEIRA, Rafaela Benatti de. **Relações parasitas e hospedeiros**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2016. 200 p. Disponível em: https://www.sabertotal.com.br/web/index.html#project/be6ec644-d05f-484f-9165-e173aefda941/view/39788584824854/article/39788584824854_u1s1. Acesso em:10 out. 2018.

PERRENOUD, P. **As competências para ensinar no século XXI: a formação de professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SIEMSEN MUNHOZ, A. **ABP – Aprendizagem baseada em problemas - Ferramentas de apoio ao docente no processo de ensino e aprendizagem**. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

TREVELIN, A. C., PEREIRA, M. A. A., & OLIVEIRA NETO, J. D. **A utilização da “sala de aula invertida” em cursos superiores de tecnologia: comparação entre o modelo tradicional e o modelo invertido “flipped classroom” adaptado aos estilos de aprendizagem**. Revista de estilos de aprendizagem, v.12, n. 12, p.137-150, 2013.

VALENTE, J. A. **Blended Learning e as mudanças no Ensino Superior: a proposta da sala de aula invertida**. Educar em Revista, p. 79-97, 2014.

VÍDEO Produção KLS. **Produção unificada de material didático – Kroton**. Disponível em:<<https://www.youtube.com/watch?v=cxYjCd-eHr4>>. Acesso em: 10 out. 2018.

O QUIZ DO BIS: USO DO KAHOOT COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM

Danilo Sande Santos

Universidade Salvador – UNIFACS
Salvador – BA

Denise Sande

Centro Universitário de Belo Horizonte – UniBH
Belo Horizonte – MG

Leandro Andrade Sande da Silva

Universidade Federal da Bahia – UFBA
Salvador – BA

Larissa Sande de Oliveira

Universidade Federal do Recôncavo Baiano –
UFRB
Amargosa – BA

Mirian Silva Adorno

Universidade Federal da Bahia – UFBA
Salvador – BA

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo relatar o uso da ferramenta kahoot como recurso educacional no processo de ensino-aprendizagem para alunos do ensino superior na área de Microbiologia Industrial. Esse trabalho consistiu em duas etapas: criação de diferentes questionários do tipo quiz (cinco), virtuais, usando o site “kahoot” com conteúdo retirado dos tópicos da disciplina Microbiologia Industrial; aplicação do quiz virtual, usando um computador e os smartphones dos alunos durante as aulas da referida disciplina. Essa atividade foi intitulada “quiz do Bis” porque a

recompensa para o melhor pontuador no jogo era uma caixa de chocolate do tipo “Bis”. O resultado desse trabalho foi a nítida percepção de alunos mais atentos e mais interessados nas aulas quando sabiam que haveria aplicação do “quiz do Bis”, além da rápida e fácil criação de um banco de dados de quiz que pode ser utilizado por vários semestres.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologias ativas. Quiz. Ensino-aprendizagem.

ABSTRACT: The present work aims to report the use of “kahoot” as an educational resource in teaching-learning process to Industrial Microbiology undergraduate students. This work consisted of two stages: creating five different virtual questionnaires using kahoot website about subjects from Industrial Microbiology; application of the virtual quiz, using a computer and smartphones of the students during class. This activity was entitled “QUIZ DO BIS” because the reward for the best scorer in the game was a chocolate box (Bis chocolate). The results of this work was the clear perception of more attentive and more interested students in classes when they knew that there would be application of “QUIZ DO BIS”, besides the quick and easy creation of a database of quiz that can be used for several semesters

PALAVRAS-CHAVE: Active methodologies. Quiz. Teaching-learning.

1 | INTRODUÇÃO

Na última década, os alunos que têm entrado no ensino superior estão envolvidos em um cenário de globalização, disponibilidade de informação e de disponibilidade de “instrumentos” com acesso à informação como televisão, computadores, smartphones, tablets entre outros. Esse cenário claramente indica que o papel de um professor não pode mais ser de “único protagonista” na formação do aluno na sua habilitação profissional. Nesse palco, o papel do professor é de Diretor. Diretor porque ele terá acesso e poder de decisão sobre o figurino, o cenário, o enquadramento das filmagens. Ele vai preparar tudo para que o aluno seja o protagonista de sua própria formação.

Segundo Miltre et al. (2008) cabe ao aluno a percepção de que ele é o responsável por gerenciar seu aprendizado, uma vez que ele não deve terminar na graduação. Durante o ensino superior o professor precisa dar subsídios para que os alunos possam aprender o conteúdo e aprender a avaliar criticamente o conhecimento e suas aplicações práticas. Assim, o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação, bem como de metodologias ativas e gamificação na escola têm sido alvo de muita discussão (Gazotti-Vallim, 2017).

Nesse contexto, o ensino de Ciências tem contado com diferentes exemplos de sucesso usando metodologias ativas e jogos. Martinez et al. (2008), por exemplo, criaram um jogo para facilitar o ensino de genética no ensino médio e obtiveram resultados surpreendentes no entusiasmo dos alunos. Costa et al. (2017) usaram uma estratégia de quiz virtual com o software kahoot para o ensino química orgânica e obtiveram resultados positivos em relação à motivação dos alunos pelo aprendizado. Segundo esse autor, a participação dos estudantes em uma atividade gamificada (como o uso de quiz virtual) favorece grandemente o aprendizado.

No campo das linguagens, o uso de metodologias ativas também tem sido impulsionado. Gazotti-Vallim (2017), por exemplo, fizeram uso do kahoot para construir um quiz virtual e aplicar durante as aulas para aumentar o entusiasmo e o interesse dos alunos pelo conteúdo. Assim, essas estratégias têm provado sua eficiência em atrair o aluno dentro e fora da sala de aula.

O uso de uma ferramenta ou de uma metodologia ativa na sala de aula, entretanto, precisa preencher alguns requisitos básicos tais como: facilidade de uso para a criação e aplicação pelo professor, precisa garantir um maior interesse do aluno, deve ser planejado para ser utilizado mais de uma vez de forma a justificar o tempo investido em sua criação, entre outras coisas. O kahoot é um software interativo que contém elementos dos jogos e permite aplicar uma atividade gamificada com conteúdo específico Gazotti-Vallim (2017). O conteúdo pode ser adicionado pelo professor e aplicado com muita simplicidade em classe, necessitando de apenas de um computador, internet e os smartphones dos alunos. Ele pode ser usado como processo de aprendizagem móvel, a qual vem ganhando cada vez mais adeptos no Brasil (Bottentuit Junior, 2012). Dentro deste contexto, o objetivo deste trabalho é relatar

a experiência do uso de quiz virtual (kahoot) no ensino de Microbiologia Industrial.

2 | METODOLOGIA

A criação do jogo

A primeira etapa consistiu em preparar cinco questionários tipo quiz on line, utilizando o site <https://kahoot.com/>. Inicialmente realizou-se o cadastro conforme as instruções do site. Em seguida selecionou-se a modalidade “quiz” do kahoot e seguiu-se as instruções de preenchimento do site para a criação dos questionários “quiz” do kahoot. A atividade foi intitulada “Quiz do BIZ”, mas cada tópico tinha o nome específico do conteúdo que representava, como pode ser visto na figura 1 e no link <https://create.kahoot.it/#quiz/700c27e3-597c-42cb-8137-88f476be77c5>.



FIGURA 1 – Exemplo de quiz do bis

Cada quiz foi criado com diferente número de questões de múltipla escolha (com 3 alternativas incorretas e uma correta) sobre o conteúdo ministrado na disciplina e envolvendo tópicos como: Processo biotecnológico industrial genérico; Microrganismos e meios de cultura para utilização industrial; Fermentação em estado sólido; Reatores com células e enzimas imobilizadas; Classificação das fermentações segundo o modo de condução do processo fermentativo; Produtos obtidos por fermentação alcoólica, láctica e outras; Cinética dos processos fermentativos descontínuos; Purificação de biomoléculas. Nas questões criadas foram inseridas figuras, entre criação própria e aquelas retiradas do site do “google imagens”, que se repetiam nas questões. Havia figuras não relacionadas ao tema com referências a desenho animado e figuras técnicas, com referência ao conteúdo estudado. Na criação do jogo também foram definidos os tempos para a resposta de cada questão conforme a dificuldade de cada questão. O tempo mínimo selecionado foi de 60 segundos e o máximo de 120 segundos.

Cada quiz criado permite que o criador possa iniciar o jogo e convidar jogadores, para isso, basta que o criador ative o jogo, disponibilize um código de acesso. Somente jogadores com o código de acesso podem jogar. Isso permite que apenas os alunos da classe joguem em um momento específico.

A aplicação do jogo

O jogo é criado fora da sala de aula, pelo professor, antes das aulas. No dia das aulas referentes ao conteúdo do quiz, o quiz on line era aberto e o link e o código de acesso era disponibilizado para os alunos. Foi estabelecida a regra com os alunos de que o quiz não valeria pontos para a disciplina, mas que o aluno que obtivesse mais acertos e fosse primeiro lugar no pódio do jogo ganharia chocolates do tipo bis, o que deu origem ao nome do jogo).

Todos os alunos eram instruídos no começo da aula que haveria um quiz no final da mesma. Nesse primeiro momento o professor/criador do jogo ativava o jogo e disponibilizava o código de acesso ao quiz no quadro. Isso necessitava de um computador com acesso à internet para o professor. Imediatamente, o professor projetava no quadro (usando um Datashow) a tela de seu computador que nesse momento mostrava o código de acesso e os jogadores que já estavam inscritos no jogo. A tela atualizava automaticamente à medida que os alunos davam entrada no jogo usando os seus smartphones. Para ter acesso ao jogo, cada aluno criava um apelido e inseria no site através do smartphone. O professor acompanha os alunos participantes através desta tela.

No smartphone dos alunos aparece a mensagem “você está dentro” ou “You are in”, conforme a configuração do aparelho. Em seguida, a aula expositiva era dada normalmente usando “Power point” no mesmo computador do jogo. Após o término da aula, era projetada novamente a tela do jogo, os alunos que ainda não haviam se conectado tinham uma nova chance de dar entrada no jogo. Após esse momento, o jogo era ativado pelo professor. As questões, figuras e as alternativas aparecem apenas na tela do computador do professor e é projetada no quadro para os alunos. Nos smartphones dos alunos aparecem apenas as cores e um desenho representado as alternativas. Após esse momento, o jogo inicia a contagem do tempo, os alunos respondem a tela do professor vai atualizando o número de jogadores que já respondeu. Ao final do tempo da resposta aparece a resposta correta e a estatística de quantos marcaram cada alternativa. Na tela seguinte, aparece a classificação dos alunos. Após a última pergunta aparece o pódio com os três melhores colocados. Os dados de classificação não aparecem para os alunos, apenas para o professor.

Após cada tela de resposta, era feita uma intervenção rápida de cerca de três a cinco minutos para explicar o raciocínio da questão. Quando a porcentagem de erros era muito grande na questão, o raciocínio era explicado com mais detalhes. A estatística de cada questão também era explorada visando verificar se algum conteúdo

da disciplina não ficou devidamente compreendido. Quando o quiz era finalizado, ocorria a premiação e era feita uma abordagem com os alunos para verificar seu interesse pelo jogo e pela continuidade uso da estratégia. Os alunos foram informados que o jogo pontuava proporcional ao tempo gasto para responder, ou seja, quanto mais rápido o aluno respondesse, maior seria a sua pontuação.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Atualmente, abordagens pedagógicas capazes de elencar elementos do entretenimento virtual (como jogos) e conteúdo do ensino superior têm sido buscadas como estratégia de ensino-aprendizagem para alcançar a nova geração de estudantes. Nesse contexto, percebeu-se que a ferramenta kahoot, proporciona um estímulo visceral nos alunos do ensino superior. O kahoot é um jogo e permite trazer vários elementos dos jogos para a sala de aula, atraindo a atenção dos alunos e fazendo com que a aprendizagem seja mais profunda e divertida.

Por ser 100% virtual e por permitir que os alunos participem da aula usando o celular para responder ao jogo é possível converter o tempo de distração do aluno em tempo de aprendizado. Foi percebido um maior nível de atenção quando os alunos eram informados sobre o “quiz do bis” a ser aplicado no final de cada aula. Isso é o ponto chave e o principal benefício trazido pelo uso do kahoot. Segundo Martinez et al., (2014) abordagens práticas que usam jogos lúdicos e a informática auxiliam muito no processo de ensino-aprendizagem.

O site do kahoot está disponível de forma gratuita, é muito autoexplicativo e simples de usar. O uso deste site permitiu a criação de quiz personalizado e inteiramente virtual. Além disso, o uso dessa ferramenta permite a criação de vários questionários virtuais (quiz), permitindo manter um banco de dados com esses jogos. Assim, o tempo dispensado no preparo do material é na verdade um investimento, uma vez que esta ferramenta poderá ser usada em semestre subsequentes.

Dentre as vantagens do uso do kahoot está o fato de poder iniciar a entrada dos alunos, sem dar o play para o início do jogo. Isso permite informar os alunos que haverá jogo dando o estímulo para ele ficar mais atento à aula. Além disso, é possível abrir o jogo em uma aba do navegador enquanto outros programas podem rodar na máquina, como o powerpoint, por exemplo. Isso permite dar a aula expositiva com o jogo já engatilhado, diminuindo a perda de tempo por problemas técnicos.

Como o kahoot permite usar outros programas e aplicativos no computador ao mesmo tempo ele ajuda também a resolver outro problema de falha técnica, a internet de baixa qualidade. Muitas vezes na sala de aula não disponibilizamos de internet sem fio de qualidade. Assim, ao ligar o kahoot no começo da aula e utilizá-lo apenas no final da aula, damos tempo aos alunos para encontrar um sinal de internet sem fio, conectar e posteriormente dar entrada (logar) no jogo. Ainda nessa vertente, foi percebida a necessidade de deixar disponível o código de acesso ao jogo durante todo o tempo

de aplicação do quiz, visto que alguns alunos reportaram ter saído acidentalmente do jogo e precisaram do código para voltar. O retorno ao jogo não reativa os pontos ganhos previamente pelo aluno, entretanto, dá uma nova chance para ele continuar jogando.

Alguns comportamentos dos alunos frente ao jogo foram marcantes tais como a competitividade percebida durante a aplicação dos jogos. Como a pergunta aparece apenas na tela projetada, a atenção de todos e o silêncio são imprescindíveis para a realização da análise e escolha da resposta correta. Então, os próprios alunos permaneciam em silêncio e solicitavam o silêncio dos colegas durante a realização da atividade. Além disso, os alunos relataram “que estudariam mais antes da próxima aula para ganhar bis”, isso reflete o efeito positivo da competição e da recompensa, no aprendizado dos alunos.

Nas abordagens após a aplicação de cada kahoot, alguns alunos relataram também que a pressão associada à necessidade do jogo de responder rápido para ganhar mais pontos permitia um raciocínio mais rápido e isso auxiliava na memorização das questões. A parte do depoimento dos alunos, foi percebido que o uso de estratégias assim permite prepara o aluno para responder melhor em situações de pressão, bem como permitem fazê-lo entender a necessidade de estar bem preparado para as demandas do mercado de trabalho.

4 | CONCLUSÃO

A produção de quiz virtual usando kahoot foi simples e autoexplicativo e a ferramenta do kahoot para aplicar o “quiz do bis” foi útil e reproduzível na maior captação da atenção dos alunos dentro e fora das aulas, uma vez que estimulou a busca de informações fora da sala. a ferramenta permitiu ainda criar um banco de dados de quiz para aplicar em vários semestres com pouco investimento de tempo.

REFERÊNCIAS

BOTTENTUIT JR., J.B. **Do computador aos tablets: vantagens pedagógicas na utilização de dispositivos móveis na educação.** Revista EducaOnline, 6(1):125-149, 2012.

COSTA, C.H.C.; DANTAS FILHO, F.F.; MOITA, F.M.G.S.C. **Marvinsketch e Kahoot como ferramentas no ensino de isomeria.** Holos, 33(1):31-43, 2017.

GAZOTTI-VALLIM M.A. **Vivenciando inglês com Kahoot.** The Specialist: Descrição, Ensino e Aprendizagem, 38(1):1-18, 2017.

MARTINEZ E.R.M.; FUJIHARA, R. T.; MARTINS, C. **Show da genética: um jogo interativo para o ensino de genética.** Genética na escola, 03(02):24-27, 2008.

MILTRE et al. (2008) **Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais.** Ciência & Saúde Coletiva, 13(Sup 2):2133-2144, 2008.

O *LISTENING* NAS AULAS DE INGLÊS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: POSSIBILIDADES COM O USO DE VÍDEO DO *YOUTUBE*

Daniela Bandeira Navarro

Universidade Presbiteriana Mackenzie,
Departamento de Letras
São Paulo - SP

RESUMO: No ensino de Língua Inglesa que se propõe para o Ensino Fundamental no Brasil, conforme aponta o PCN de língua estrangeira, deve-se oportunizar ao aluno o desenvolvimento da compreensão leitora e oral e também da produção escrita e oral. Neste contexto, o presente trabalho tem por objetivo apresentar uma proposta de atividade de *listening* possível de ser desenvolvida sob a forma de uma sequência didática que além de desenvolver a prática de escuta em língua inglesa, oportunizará a aprendizagem do gênero textual resenha para estudantes do Ensino Fundamental. Metodologicamente, trata-se de um estudo de caráter bibliográfico. Teoricamente, este trabalho recorre aos estudos de Schneuwly e Dolz (2004) e Bronckart (2012) para tratar das concepções de texto, gênero textual e sequência didática, enquanto a compreensão oral é apresentada sob a ótica do PCN de língua estrangeira.

PALAVRAS-CHAVE: *Listening*. Resenha. Sequência didática. Gênero textual. Ensino de línguas.

ABSTRACT: In the English Language teaching proposed for Elementary-Middle Education in Brazil, according to the foreign language PCN (National Curriculum Parameters), it should be given to the students the opportunity to develop their reading and listening comprehension, as well as writing and speaking. In this context, this paper aims to present a listening activity proposal, which is possible to be developed in a didactic sequence to improve listening skill in English language; it will also help the Elementary-Middle School students' learning of the textual genre review. Methodologically, this is a bibliographic study. Theoretically, this paper uses the studies of Schneuwly and Dolz (2004) and Bronckart (2012) to deal with conceptions of text, textual genre and didactic sequence, while oral comprehension is presented from the perspective of the foreign language PCN.

KEYWORDS: *Listening*. Review. Didactic sequence. Textual genre. Language teaching.

INTRODUÇÃO

No Brasil, e em diferentes países, o número crescente de pesquisas na área de Linguística Aplicada oferece àqueles que trabalham ou se interessam pelo ensino de línguas relevante repertório de pesquisa sobre o assunto. No entanto, o esgotamento do tema

parece estar longe de se consolidar, visto que nenhuma das habilidades – ouvir, falar, ler, escrever – previstas pelos currículos atuais para serem ensinadas e aprendidas são consideradas de fácil domínio. É neste contexto que a escola tem dado considerável atenção às questões de leitura e produção textual escrita, no entanto ressalta-se neste artigo que não se deve deixar de garantir também um trabalho significativo em prol do desenvolvimento da oralidade, ou seja, de escuta e produção oral.

É objetivo deste artigo apresentar uma proposta de atividade de *listening* possível de ser desenvolvida sob a forma de uma sequência didática que além de desenvolver a prática de escuta em língua inglesa, oportunizará a aprendizagem do gênero textual resenha para estudantes do Ensino Fundamental.

Nos espaços escolares já se difundiu a ideia de que o trabalho com os gêneros representa um caminho eficaz para o desenvolvimento das diferentes capacidades de linguagem que socialmente são requeridas do estudante. Neste contexto, este trabalho recorre aos estudos de Schneuwly e Dolz (2004) e Bronckart (2012) para tratar das concepções de texto, gênero textual e sequência didática, enquanto a compreensão oral é apresentada sob a ótica do PCN de língua estrangeira.

METODOLOGIA

Metodologicamente, realizou-se um estudo bibliográfico sobre os seguintes tópicos: texto, gênero textual, gênero resenha, sequência didática e compreensão oral em Língua Inglesa.

Partindo-se para a elaboração da sequência de *listening*, o primeiro passo consistiu na busca por um vídeo que não tivesse sido elaborado para fins didáticos, mas que se constituísse um exemplar autêntico de uma resenha e que fosse veiculada em formato de vídeo. Selecionado o material, passou-se para a produção das atividades que iriam compor a sequência didática.

RESULTADOS

Conforme já mencionado neste trabalho, no que se refere ao ensino de línguas na Educação Básica é comum que propostas de atividades com foco na compreensão leitora sobreponham-se a propostas com vistas ao desenvolvimento da compreensão oral. No entanto, deve-se destacar que em ambos processos, leitura e escuta, despontam-se fatores que se vinculam a três tipos processamentos: processamento de informações, processamentos cognitivos e processamentos sociais.

Partindo-se desta concepção tem-se como resultado preliminar que a proposição de sequências didáticas nas aulas de língua inglesa possibilita o ensino da língua estrangeira a partir dos gêneros textuais também para o desenvolvimento compreensão oral dos estudantes. Possibilita ainda que o aluno vivencie uma proposta de *listening*

que não se resume a uma atividade de mera decodificação sonora, mas passe por etapas que culmirão com a formação de um sujeito crítico também quanto aos textos que escuta.

DISCUSSÃO

O lugar da escuta nas aulas de língua estrangeira

Cada um destes diferentes tipos de processamento – informações, cognitivos, sociais – tem fundamental relevância para que a compreensão do leitor/ouvinte se concretize. Consideram-se nestes diferentes processamentos questões como a percepção e a decodificação, a segmentação, a atribuição de significados, a construção do significado, a interação entre sujeitos num dado contexto, entre outros. Neste sentido, o PCN de língua estrangeira esclarece:

Os fatores relativos ao processamento da informação têm a ver com a atenção, a percepção e decodificação dos sons e letras, a segmentação morfológica e sintática, a atribuição do significado ao nível léxico-semântico, e a integração de uma informação a outra. Os fatores cognitivos envolvem a contribuição do leitor/ouvinte, a construção do significado (a formulação de hipóteses sobre os significados possíveis com base no seu pré-conhecimento de mundo) e de organização textual e os fatores sociais, que englobam a interação/falante e escritor/ouvinte localizada na história, na instituição e na cultura. Isso significa dizer que compreender envolve crucialmente a percepção da relação interacional entre quem fala, o que, para quem, por que, quando e onde. (BRASIL, 1998, p. 89)

O processo de escuta em língua inglesa deve percorrer, basicamente, o mesmo caminho proposto para a leitura que de acordo com o PCN de língua estrangeira seria: a fase da pré-leitura, a fase da leitura e pós – leitura. Logo, no processo de ensino-aprendizagem da compreensão oral em inglês necessita-se também garantir que os alunos percorram diferentes fases para que além de compreenderem o texto oral, sejam capazes de se posicionar criticamente frente ao que ouviram. De acordo com o PCN de língua estrangeira depreende-se:

Tendo em vista as semelhanças entre os processos de compreensão oral e escrita, guardando-se as diferenças já apontadas, pode-se sugerir o mesmo tratamento pedagógico para o ensino da compreensão oral, organizando-o em fases, conforme sugerido para a compreensão escrita. (BRASIL, 1998, p. 95)

A questão do desenvolvimento de atividades de *listening* na escola precisa ser revista para que se supere a proposição de atividades de escuta em língua estrangeira com foco apenas na decodificação sonora de uma palavra ou frase isolada. Não se desconsidera que a compreensão oral tenha sim sua especificidade no que tange ao conhecimento no nível fonético-fonológico, porém torna-se muito pobre resumir uma atividade de escuta apenas a decodificação sonora. As atividades propostas neste trabalho buscam, exatamente, evadir-se desta concepção empobrecida de trabalho com o ensino-aprendizagem da compreensão de escuta nas aulas de língua inglesa.

O trabalho com os gêneros textuais

No tocante ao ensino da língua há tempos o texto oral e/ou escrito e o trabalho com gêneros tornaram-se os instrumentos utilizados para o desenvolvimento das competências linguísticas desejáveis que os estudantes aprendam. Sobre o trabalho com os gêneros na escola, Schneuwly e Dolz afirmam:

Na missão de ensinar os alunos a escrever, a ler e a falar, a escola, forçosamente, sempre trabalhou com os gêneros, pois toda forma de comunicação – portanto, também aquela centrada na aprendizagem – cristaliza-se em formas de linguagem específicas. A particularidade da situação escolar reside no seguinte fato que torna a realidade bastante complexa: há um desdobramento que se opera em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.65)

Considerando-se a ideia de que os sujeitos sempre se comunicaram por meio de textos, os autores citados atentam para o fato de que os gêneros sempre estiveram presentes no espaço escolar, no entanto, não apenas são o elo de comunicação entre os pares, como também se constituem objeto de ensino e aprendizagem da própria língua.

Para Bronckart (2012), na intenção de se comunicar os sujeitos produzem diferentes espécies de ‘textos’, produções estas que se inscrevem em um conjunto de textos ou gêneros. Segundo o autor:

Os textos são produtos da atividade humana [...], estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos. Sendo os contextos sociais muito diversos e evolutivos, [...], foram elaborados diferentes “modos de fazer” textos, ou diferentes espécies de textos. Essa noção de espécie de texto, [...], designa todo conjunto de textos que apresentam características comuns. (BRONCKART, 2012, p.72)

Frente a estas concepções, pode-se enfatizar que a escola ao propor que se trabalhe o ensino da língua por meio de textos, ou melhor, gêneros textuais optou por um caminho certo que, no entanto, exigirá ainda a utilização de métodos eficazes para que o uso destes ricos instrumentos – os textos – oportunizem aos alunos uma aprendizagem significativa da língua tanto na produção oral quanto escrita.

O gênero resenha

Em linhas gerais a resenha caracteriza-se como um texto constituído por sequências descritivas representadas pelas informações do texto resenhado, as quais aparecem de forma resumida, e por sequências argumentativas, que apresentam comentários e avaliações do resenhista.

Segundo Silva (2009, apud, MACHADO, 2003; 2005), uma produção textual compreende três operações: a operação de ação, a discursiva e a linguístico-discursiva, o que também ocorre com o gênero de texto resenha.

Sobre a primeira operação pode-se enfatizar que, no caso da resenha, ao produzi-la deve-se levar em consideração questões como: os participantes envolvidos, o local e o suporte em que ela veiculará, os objetivos e os conhecimentos do resenhista.

Acerca da operação discursiva, nota-se a preocupação com a planificação global da resenha, ou seja, as partes que a constituem, como essas partes se organizam e se articulam, também como os conteúdos da resenha serão selecionados e elaborados. Em uma resenha observa-se, basicamente, a seguinte estrutura: apresentação da obra resenhada, resumo, apreciação e uma conclusão por parte do resenhista.

Já conexão e a segmentação das partes da resenha, a coesão, a inserção de vozes, a expressão da subjetividade do resenhista e as preferências lexicais, representam a terceira categoria dentre as operações necessárias à produção textual, isto é, dizem respeito às operações linguístico-discursivas.

Sequência didática

Se é consensual a relevância de a instituição escolar colocar os estudantes em contato com uma diversidade de gêneros textuais e expor os alunos a práticas de leitura, escrita, escuta e fala, também é consensual o fato de que muitas vezes não é fácil se achar um caminho para se fazer isto.

Uma das possibilidades é o trabalho a partir de sequências didáticas voltadas ao desenvolvimento das supracitadas práticas de linguagem. Schneuwly e Dolz definem sequência didática como sendo um conjunto de atividades, as quais são organizadas de forma sistemática em torno de um determinado gênero textual. E acrescentam:

Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar um determinado gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. [...] as sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis. (SCHNEUWLY;DOLZ, 2004, p.83)

Enfim, percebe-se que a medida em que o professor propõe atividades intencionais, estruturadas e intensivas, considerando-se as necessidades reais dos estudantes, a sequência constitui-se uma proposta de trabalho construtivista, interacionista e social.

Uma sequência didática para a prática do *listening* e para o ensino-aprendizagem do gênero resenha

As atividades que serão propostas foram desenvolvidas com o objetivo de se garantir as três fases estruturantes, anteriormente mencionadas, no que se refere à compreensão oral de um texto oral em língua estrangeira: a pré-escuta, a escuta propriamente dita e a pós-escuta.

Tomou-se como base para o desenvolvimento das atividades que compõem a sequência didática sugerida neste artigo uma resenha crítica do livro *Hatchet*, do escritor Gary Paulsen, que foi gravada em vídeo por Mack Worley e disponibilizada em

seu canal do Youtube chamado On the move, cujo link para acesso segue no quadro 1.

<https://www.youtube.com/watch?v=GVya3dVSkgg>

Quadro 1: Link para acesso ao vídeo

Fonte: o autor

Faz-se pertinente destacar que o vídeo proposto para o desenvolvimento da sequência é eficiente ao atender as características do gênero proposto e à elaboração do conteúdo temático, no entanto não é um vídeo produzido por um resenhista especializado em crítica literária. Optou-se por um vídeo de certa forma “caseiro” e informal, uma vez que este tipo de produção se aproxima da linguagem cotidiana dos estudantes, aliás muitas das crianças têm seus próprios canais na internet. Sugere-se, contudo, que se debata com os alunos esta questão do perfil do resenhista.

Ao mesmo tempo em que se optou por utilizar um vídeo não produzido necessariamente para fins didáticos, mas um exemplar da vida real; buscou-se selecionar um texto cujo vocabulário, tempo e velocidade de fala e também os elementos linguísticos-discursivos fossem acessíveis aos alunos. Esclarecidas estas informações sobre o critério de seleção do vídeo, segue nos quadros 2,3 e 4 as atividades propostas para o trabalho com a compreensão de escuta de uma resenha crítica de livro.

Activity_01: Tick the statements about you.

- I like reading books.
- I don't like reading books.
- I often read books.
- Sometimes I read a book.
- I never read books.
- I have already watched a video about a book.
- The last book I read was _____.

Activity_02: You are going to watch a video about a book review. What kind of information are you going to listen to during the video?

- A small summary of the plot.
- The reviewer's opinion about the book.
- Other information: _____

Activity_03: Talk to your teacher and your friends about the front cover of this book. Write your answers.

- 👁️ What can you see on this book front cover?
- 🗣️ What is the name of this novel/story?
- 👤 Who wrote this novel?
- 👍 Did you like this book front cover?

Quadro 2: Sequência didática de listening: atividades de pré-escuta

Fonte: o autor

Na *activity 01* o professor poderá fazer um levantamento sobre as experiências de leitura dos estudantes e pedir que eles socializem suas respostas. Tem-se por objetivo aproximar o aluno da temática que será exposta no vídeo. Esta atividade oportuniza também um trabalho de pronúncia, vocabulário, reflexão linguística, entre outras propostas que o docente julgue pertinente e oportuna. O segundo exercício, *activity 02*, visa levantar os conhecimentos prévios do estudante sobre o gênero textual resenha, já na *activity 03* o estudante se depara com a capa do livro resenhado no vídeo e terá a oportunidade de explorar tanto a linguagem verbal quanto a não-verbal para se aproximar da resenha que escutará/assistirá. Em tempo, acrescenta-se que para o desenvolvimento do terceiro exercício o professor precisará projetar ou providenciar cópia da capa do livro que é facilmente localizada na internet. As três primeiras atividades garantem que antes de serem expostos a atividade de escuta os estudantes se aproximem do conteúdo temático, formulem hipóteses e se motivem a realizar a escuta.

Activity_04: Watch the video and complete the chart.

Channel name	
Reviewer's name	
Book title	
The book author's name	
Reviewer's opinion	

Activity_05: Complete the chart with words you listened to during the video and you know.

Activity_06: Color the adjectives Mack used to describe the book.

Great Amazing Easy Hard Quick Boring Interesting Romantic

Activity_07: Read the sentences and write *true* or *false*, according to the video?

- a) This is the first video Mack shared on Youtube.
- b) Hatchet is one of Mack's favorite books.
- c) Mack read this book when he was still a child.
- d) It's the story of a young boy and his experiences after his plane crashed down.
- e) The boy of the story has a hatchet that his dad gave him.
- f) The book has more than two hundred pages.

Activity_08: Answer the questions in English.

1. What about the story? Summarize what you discovered.
2. According to Mack, is this book difficult or easy to read? Why?

Quadro 3: Sequência didática de listening: atividades de escuta

Fonte: o autor

Para a realização das atividades de 04 a 08 o professor precisará exibir o vídeo da resenha quantas vezes forem necessárias garantindo que os alunos possam avançar na resolução das atividades. Esta parte da sequência caracteriza-se pela efetivação do momento de escuta e o nível de complexidade dos exercícios propostos aumenta a cada atividade. Objetiva-se, primeiramente, a identificação de informações explícitas relativas a contextualização de dados sobre a obra e sobre o resenhista, seguindo-se por atividades de identificação de vocabulário. As atividades 07 e 08 exigem que o estudante seja capaz de localizar não apenas informações explícitas, mas também implícitas, ou seja, ele precisará realizar algumas inferências ao assistir/ouvir o vídeo. Além disso, deverá ser capaz de recontar com suas palavras o enredo do livro apresentado pelo resenhista.

Uma proposta é que as atividades sejam debatidas com a turma gradualmente, de forma que ao final desta parte os estudantes tenham conseguido alcançar uma compreensão detalhada do texto que ouviram. No momento da correção comentada é sempre valioso que o professor retome partes do texto que suportem as respostas às questões. Garantindo-se este nível detalhado de compreensão, os estudantes terão condições de responder as últimas atividades, que consistem no posicionamento crítico do leitor/ouvinte. Nas atividades 9 e 10 o estudante tem a oportunidade de expressar-se e posicionar-se. Garantindo-se assim a fase da pós-escuta. Em tempo sugere-se que o professor oportunize aos alunos socializarem suas opiniões argumentado em favor delas.

Activity_09: Color the hands according to your opinion about the review.		
I am feeling well informed.  	I would like to read the book.  	This video is a book review.  
Activity_10: How many stars would you give for this review? Color them.		
		

Quadro 4: Sequência didática de *listening*: atividades de pós-escuta

Fonte: o autor

CONCLUSÃO

O ensino da Língua Inglesa no Ensino Regular partindo-se do trabalho com os diferentes gêneros textuais que circulam socialmente já se constitui uma prática compreendida e adotada por um percentual significativo de docentes. No entanto, ressaltou-se nesta proposta a importância de que na prática adote-se a modalidade organizativa conhecida como sequência didática de forma a se garantir que os alunos vivenciem um conjunto de atividades que se articulam em diferentes fases e sejam

capazes de estimular os estudantes ao aprendizado de uma língua, neste caso o inglês.

Nesta proposta o estudante coloca-se como um ouvinte ativo, capaz não apenas decodificar vocábulos e retirar do texto escutado informações explícitas, mas passe por situações de inferência de sentido, compreensão detalhada e posicionamento crítico.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1998. 120 p

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: EDUC, 2012.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldade de aprendizagem**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. **Resenha**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, A. V. L. **Produção de resenhas acadêmicas: os recursos linguísticos e a apropriação do gênero**. In: V SIGET – Simpósio Internacional de estudos de gêneros textuais. Caxias do Sul: 2009. Disponível em: <www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos_autor/arquivos/producao_de_resenhas_academicas_os_recursos_linguisticos_e_a_apropriacao_do_genero.pdf> Acesso em: 11 nov. 2014.

USO DE MATERIAIS ALTERNATIVOS PARA DESENVOLVIMENTO DE AULAS EXPERIMENTAIS

Karla Soares Matias

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de Goiás - IFG
Uruaçu-Goiás

Karla Nara da Costa Abrantes

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de Goiás - IFG
Uruaçu-Goiás

Clemerson Fernandes da Silva

Universidade Estadual de Goiás - UEG
Uruaçu-Goiás

Kesley dos Santos Ribeiro

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de Goiás - IFG
Uruaçu-Goiás

Nubia Abadia Silva

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de Goiás - IFG
Uruaçu-Goiás

Luciano Alves da Silva

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de Goiás - IFG
Uruaçu-Goiás

valorização da disciplina de química, além disto, expande as possibilidades didáticas. Porém, algumas instituições de ensino não possuem recursos para providenciar um laboratório ideal com equipamentos e reagentes para realização dos experimentos. Uma forma de viabilizar os experimentos nas escolas de ensino médio é a construção de equipamentos alternativos, de baixo custo e fácil acesso, empregando materiais presentes no cotidiano, sem prejudicar os objetivos e metas da aprendizagem. Diante disto, este artigo teve por objetivo desenvolver um equipamento de destilação de fácil construção, baixo custo e boa precisão, podendo o mesmo ser utilizado nos principais métodos de experimentação no âmbito do ensino de química, sendo eles, investigativos, ilustrativos e demonstrativos. E o mais importante, pode ser aplicado em instituições de ensino públicas que não possuem infraestrutura e recursos palpáveis para um laboratório de química. O destilador alternativo, obteve-se bons resultados, similar ao destilador convencional.

PALAVRAS-CHAVE: Experimentação;
Destilador; Alternativos; Química.

ABSTRACT: In a well-organized and well-equipped laboratory it allows a greater appreciation of science, in addition, it expands as didactic possibilities. However, some educational institutions are not available to

RESUMO: No âmbito educacional, é perceptível uma grande ênfase da parte de docentes da graduação superior quando se fala em experimentação em sala de aula como parte da forma de ensino. Um laboratório bem organizado e equipado possibilita uma maior

perform an ideal study with equipment and reagents for conducting experiments. The way to make experiments in secondary schools feasible is the construction of alternative, low-cost and easily accessible equipment, using non-daily materials, without prejudice to learning objectives and goals. Therefore, this article aimed to develop an easy demilitarization equipment, low cost and good precision, and can be used in the main experimental methods in the teaching of chemistry, being investigative, illustrative and demonstrative. And more importantly, it can be applied in public education institutions that are not palpable resources and resources for a chemistry lab. The alternative still has good results similar to conventional distillers.

KEY WORDS: Experimentation; Distiller; Alternatives; Chemistry

1 | INTRODUÇÃO

De acordo com Rubinger e Braarthen (2014) as aulas práticas proporcionam uma aprendizagem mais duradoura, oportunizando ao educando envolver-se na construção de um conhecimento mais eficaz e útil sobre o mundo natural e suas experiências cotidianas.

É possível perceber uma grande ênfase da parte de docentes da graduação superior quando se fala em experimentação em sala de aula como parte da forma de ensino. Tais experimentações são abordadas em três tipos distintos, sendo elas investigativa, ilustrativa e demonstrativa.

Segundo Hartwig, (2008), a experimentação de natureza investigativa, o experimento é realizado para dar início à aula. Essa aula tem sua base teórica fundamentada no experimento realizado, ou seja, o conhecimento é formado juntamente entre professor e alunos viabilizando discussão de teorias e pensamento crítico.

Além disso, esse tipo de experimentação visa aguçar a curiosidade e aos questionamentos nos alunos conforme (AZEVEDO, 2004).

Utilizar atividades investigativas como ponto de partida para desenvolver a compreensão de conceitos é uma forma de levar o aluno a participar de seu processo de aprendizagem, sair de uma postura passiva e começar a perceber e agir sobre o seu objeto de estudo, relacionando o objeto com acontecimentos e buscando as causas dessa relação, procurando, portanto, uma explicação causal para o resultado de suas ações e/ou interações (AZEVEDO 2004, p.22).

Já na experimentação ilustrativa tem como objetivo a realização da experimentação nos últimos momentos da aula como meio de comprovar o estudo teórico (GIORDAN, 1999; HARTWIG, 2008).

Os professores que empregam tais atividades em suas aulas destacam que elas servem para motivar os alunos, tornando o ensino mais realista e palpável, fazendo com que a abordagem do conteúdo não se restrinja apenas aos livros didáticos. Ou seja, proporcionado aos alunos oportunidades nas quais possam de fato visualizar fenômenos que obedecem à lógica da teoria apresentada, facilitando a aprendizagem.

De acordo com Oliveira (2010), algumas estratégias descritas a seguir podem

contribuir para tornar sua aplicação pedagogicamente mais eficiente, tais como: solicitar aos alunos que relatem os fenômenos observados e suas respectivas explicações científicas. Com essa estratégia, os alunos desenvolvem a capacidade de expressar a relação entre teoria e prática. Também, sugerir variações dentro do experimento realizado e questionar aos alunos os possíveis fenômenos que ocorreriam diante da modificação sugerida e as explicações para suas respostas. Além disso, testar, se possível, tais variações e verificar se as hipóteses levantadas pelos alunos estavam coerentes ou não. Ao permitir que os alunos identifiquem e reflitam sobre variáveis experimentais, isso contribuirá para aumentar e valorizar processos cognitivos mais complexos, bem como, comparar os dados obtidos pelos grupos, verificar e discutir as possíveis divergências.

Embora novas abordagens de aulas experimentais venham sendo relatadas atualmente, tem se notado que, os experimentos de ilustração continuam sendo preferenciais, devido a diversos fatores como: risco no manuseio incorreto pelos alunos e a facilidade em supervisionar e solucionar problemas que podem vir a acontecer durante a aula prática.

As atividades experimentais demonstrativas são aquelas nas quais o professor executa o experimento enquanto os alunos apenas observam os fenômenos ocorridos. Essas atividades são em geral utilizadas para ilustrar alguns aspectos dos conteúdos abordados em aula, tornando-os mais perceptíveis aos alunos e, dessa forma, contribuindo para seu aprendizado. São frequentemente integradas às aulas expositivas, sendo realizadas no seu início, como forma de despertar o interesse do aluno para o tema abordado, ou término da aula, como forma de relembrar os conteúdos apresentados (ARAÚJO; ABIB, 2003).

Gaspar e Monteiro (2005) afirma que, o professor é o principal agente do processo, ele irá exercer o papel de liderança, montar o experimento, fazer questões aos alunos, executar os procedimentos, destacar o que deve ser observado e claro, fornecer as explicações científicas que possibilitam a compreensão do que está sendo observado.

A interação entre os alunos não é tão próxima, mas, este tipo de experimento favorece uma estreita ligação entre os alunos e o professor; e tal interação social também cria um ambiente propício à aprendizagem (GASPAR; MONTEIRO, 2005).

Um laboratório bem organizado e equipado possibilita uma maior valorização da disciplina de química, além disto, expande as possibilidades didáticas. Porém, algumas instituições de ensino não possuem recursos para providenciar um laboratório ideal com equipamentos e reagentes para realização dos experimentos. Desta forma, as escolas em parceria com os professores podem optar por utilizar materiais alternativos que podem ser facilmente encontrados com custos acessíveis. (RUBINGER; BRAARTHEN, 2014)

Uma forma de viabilizar os experimentos nas escolas de ensino médio é a construção de equipamentos alternativos, de baixo custo e fácil acesso, empregando materiais presentes no cotidiano, sem prejudicar os objetivos e metas da aprendizagem.

A aula experimental é um instrumento de ensino muito eficaz, pois facilita a visualização e compreensão de fenômenos, além de despertar o interesse por disciplinas de exatas e desenvolver o senso crítico dos alunos com a socialização do trabalho em grupo (ASSUNPÇÃO), et al., 2010).

O objetivo deste trabalho teve por finalidade desenvolver um equipamento de destilação de fácil construção, baixo custo e boa precisão. O mesmo pode ser utilizado nos principais métodos de experimentação no âmbito do ensino de química, sendo eles, investigativos, ilustrativos e demonstrativos. E o mais importante, pode ser aplicado em instituições de ensino públicas que não possuem infraestrutura e recursos palpáveis para um laboratório de química.

2 | METODOLOGIA

O destilador foi construído com materiais alternativos em relação aos materiais convencionais de laboratório, visto no quadro 1.

Convencionais	Alternativos
Balão de fundo redondo de 100 mL	Lâmpada incandescente 40 w
Condensador	Garrafa pet
Graxa de silicone para alto vácuo	Fita veda-rosca
Manta aquecedora	Lamparina, vela e etc
Outros materiais	
Rolhas	
Mangueiras	
Tubo de caneta	
Tubo de ensaio	
Caixa de fósforo ou isqueiro	
Cola epóxi	

Quadro 1. Materiais utilizados

Fonte: RUBINGER, M.M.M (2012)

Dessa forma o condensador foi substituído por uma garrafa PET com capacidade para dois litros, a mesma teve um perfuro na tampa e uma abertura larga na lateral ao fundo.

Um tubo de caneta esferográfica foi ligado à tampa da garrafa utilizando cola a base de resina epóxi (popularmente Durapoxi), para evitar possíveis vazamentos. Após uma mangueira (no qual usamos uma sonda uretral calibre 18) foi ligada na ponta interna do tubo da caneta e a mesma saiu pela abertura na parte superior da garrafa, no qual será acrescentado gelo no momento da destilação. Uma lâmpada incandescente com um soquete foi usada para substituir o balão de destilação, uma vez que o vidro da lâmpada suporta um aquecimento.

No soquete realizou-se um furo, no qual passou um tubo de caneta esferográfica. A mesma foi empregada como um conector da mangueira do condensador com a

mangueira que leva o destilador até o frasco coletor.

Uma lamparina foi construída a partir de um pote de conserva, em que se realizou um furo na tampa. A mesma pode ser alimentada por uma vela ou por fio de lã e óleo (querosene, álcool).

E ao final do destilador acrescentou-se um copo de vidro substituindo o béquer convencional.

Para apoiar o destilador feito de garrafa pet juntamente com o balão de destilação (lâmpada incandescente) fez-se um suporte utilizando pedaços de ferro inutilizados, conforme ilustra a figura 1.



Figura 1- Destilador alternativo

Fonte própria

Ao término da construção do destilador alternativo, o mesmo foi testado no laboratório, utilizando 30 mL de solução de Cloreto de Sódio e a vela como fonte de calor, com intuito de comprovar a eficiência e veracidade.

3 | DESENVOLVIMENTO E RESULTADOS

O processo de separação de misturas é formalmente abordado na primeira série do ensino médio, em razão de discorrer sobre as propriedades físicas, tal como métodos de separação de misturas utilizando a variação no ponto de ebulição (RUBINGER; BRAARTHEN, 2014).

Dessa forma, o destilador alternativo elaborado, conseguiu atingir a expectativas esperadas, podendo ser ilustrado na figura 2.



Figura 2- NaCl após o processo de destilação

Fonte própria

Ao realizar o teste colocando a solução de cloreto de sódio percebeu-se a eficiência no requisito de demonstrar o processo físico (diferentes pontos de ebulição) e o balão alternativo (lâmpada) sendo capaz de suportar uma temperatura elevada. Porém, no requisito tempo para o processo de ebulição, pode-se notar que necessitou de um período maior para que esse fenômeno acontecesse, sendo este, uma hora de duração para 30 mL de solução NaCl (10%).

Este processo de destilação, empregando o destilador alternativo pode ser executado como métodos de diversas experimentações. Dessa forma, para uma experimentação investigativa o docente poderá trabalhar a questão da obtenção do álcool etílico (etanol) a partir do caldo da cana de açúcar fermentado, conseqüentemente, os discentes realizariam uma pesquisa de como a indústria de Açúcar e álcool produzem o álcool e quais processos é aplicado. Posteriormente, o professor poderá orientar os alunos a simular o processo de destilação utilizando o destilador alternativo.

Uma outra alternativa é trabalhar em sala de aula, no qual o professor poderá realizar uma prática demonstrativa enfatizando o método de separação de misturas homogêneas líquidas ou misturas de componentes voláteis tais como água e álcool.

Além disso, é a ilustrativa, no qual o professor irá iniciar com o conteúdo teórico sobre mistura e ponto de ebulição, com conceitos escritos no quadro e desenhos do processo de destilação para facilitar a visualização do fenômeno em questão. Após, os conceitos terem sido definidos, a experimentação será realizada a fim de comprovar a teoria estudada na aula para demonstrar a diferença de ponto de ebulição de uma mistura.

Portanto, fica evidenciado a possibilidade de um docente criar materiais que sirvam de apoio para aplicação em suas metodologias de forma contextualizada, outro fator significativo é que o destilador proposto pode ser montado com materiais de

acessibilidade ampla.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho proposto demonstrou a importância de desenvolver materiais alternativos, principalmente ao deparar com a escassez de materiais laboratoriais oferecidos e falta de estrutura para o desenvolvimento de experimentações no ambiente escolar. Além disso, o destilador alternativo, teve-se bons resultados, similar ao destilador convencional, também pode ser empregado nos principais métodos de experimentação no âmbito do ensino de química.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. S. T; ABIB, M. L. V. S. **Atividades Experimentais no Ensino de Física: diferentes enfoques, diferentes finalidades**. Revista Brasileira de Ensino de Física, v.25, n.2, p.176-194, 2003.

ASSUMPÇÃO, M. H. M. T.; Freitas, K. H. G.; Souza, F. S.; Fatibello-Filho, O. **Construção e adaptação de materiais alternativos em titulação ácido-base**. Eclética Quím. vol.35 no.4 São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010046702010000400017>, acessado dia, 18, jan 2018

AZEVEDO, M.C.P.S. **Ensino por investigação: problematizando as atividades em sala de aula**. In: CARVALHO, A.M.P. (org.) Ensino de Ciências. São Paulo: Pioneira Thomson Learning. p.19-33. 2004.

GASPAR, A.; MONTEIRO, I. C. C. **Atividades experimentais de demonstração em sala de aula: uma análise segundo o referencia da teoria de Vigotsky**. Investigações em Ensino de Ciências, v.10, n.2, p. 227-254, 2005.

GIORDAN, M. **O papel da experimentação no ensino de Ciências**. Química nova na escola, 10, nov. 1999.

OLIVEIRA, J.R.S. **Contribuições e abordagens das atividades experimentais no ensino de ciências: reunindo elementos para a prática docente**. Acta Scientiae v. 12 n.1 p.139-153 jan./jun. 2010.

RUBINGER, M.M.M. **Ação e reação: ideias para aulas especiais de Química**. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

USO DA EXPERIMENTAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE MODELOS DIDÁTICOS NO ENSINO DE QUÍMICA

Paulo César dos Santos

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Rio Verde

E-mail do aluno: paulocesar2010rv@hotmail.com

Adrielly Aparecida de Oliveira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Rio Verde

E-mail do autor: adrielly-aparecida2010@hotmail.com

Luciana Maria Borges

Colégio Estadual Manoel Ayres – Rio Verde-GO

E-mail do autor: lucianamb1@gmail.com

Tiago Clarimundo Ramos

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Rio Verde

E-mail do aluno: tiago.ramos@ifgoiano.edu.br

médio de uma escola estadual de Rio Verde-GO. Toda parte empírica contou com a atuação de dois bolsistas de iniciação à docência, em colaboração com uma professora supervisora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Em suma, depreende-se das análises que tanto a estratégia de aula expositiva quanto aquela de uma exposição combinada ao uso de experimentos e de modelos didáticos não apresentam um fim em si mesmas, mas demandam um esforço por parte do professor em dar sentido ao conhecimento ministrado.

PALAVRAS-CHAVE: Experimentação. Modelos Didáticos. Ensino de Química. Pibid.

1 | INTRODUÇÃO

Muitas críticas ao ensino de Química giram em torno da forma passiva do aluno agir em sala de aula, sendo tratado pelo professor como mero ouvinte das informações que lhe são apresentadas. Em grande parte, essas informações não têm relação com o conhecimento prévio dos estudantes. Quando uma aula expositiva, por sua vez, não tem relação com o conhecimento prévio do discente, a mesma deixa de ser significativa para ele. Diante disso, a experimentação pode ser uma oportunidade ímpar para o docente realmente

RESUMO: Há um consenso de que existe certa desvantagem na aula expositiva, sobretudo quando o professor não permite que o aluno se manifeste sobre o conteúdo ministrado. De outro lado, uma alternativa apontada para dar mais sentido ao ensino de Química tem sido o uso de práticas pautadas na experimentação e na construção de modelos didáticos. Diante disso, o presente estudo tem por objetivo avaliar impactos e confrontar os resultados obtidos com essas diferentes propostas metodológicas na abordagem do conteúdo de ligações iônicas em duas turmas da segunda série do ensino

estimular o lado investigativo do aprendiz, permitindo uma melhor contextualização do conteúdo ministrado (GUIMARÃES, 2009).

Igualmente, espera-se que a curiosidade seja estimulada e possa vir, inclusive a gerar a aprendizagem (SOARES, 2004 *apud* BRUNER, 1969). Interesse e curiosidade são grandes oportunidades para potencializar o aprendizado, mas cabe ao docente desmistificar conceitos e empreender o engajamento dos sujeitos com o processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Castro (2011), pode existir uma grande desvantagem no método expositivo, quando o professor que apresenta o conteúdo acaba não permitindo que o aluno se manifeste. Por isso, é necessário que o docente não faça dos estudantes apenas armazenadores de informações, mas que se preocupe em capacitá-los para avaliar o conhecimento em diferentes situações. Santana (2008) aponta que o ensino de Química parece estar bastante reduzido à memorização de nomenclaturas, fórmulas químicas e cálculos, que pouco se articulam com as questões da vivência social. Isso tem gerado grande desinteresse (em certos casos, até aversão) por parte dos alunos pela disciplina de Química.

Uma alternativa apontada para dar mais sentido ao ensino de Química tem sido o uso de práticas pautadas na experimentação e na construção de modelos didáticos. Além da prática despertar certa curiosidade e fascínio por parte do estudante, de acordo com Souza, Akahoshi, Marcondes e Carmo (2013), não deve ser o ponto de chegada da aula, mas o ponto de partida. Não é no experimento que culmina o processo educativo, mas de onde se parte para alcançar a aprendizagem.

O uso de modelos didáticos também tem sido apontado como uma alternativa metodológica promissora para o ensino de Ciências. A modelização possibilita ampliar a reflexão, o debate e a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem (DUSSO, 2012). Ademais, todo método de ensino precisa ser entendido como meio para dinamização da aula, mas praticá-lo com fundamentação teórica é competência docente (RANGEL, 2007).

Com base nessas considerações, o presente estudo tem por objetivo avaliar impactos e possíveis contribuições de duas diferentes propostas metodológicas para a abordagem do conteúdo de ligações iônicas no ensino médio.

2 | METODOLOGIA

A parte empírica do estudo contou com a participação direta de dois bolsistas de iniciação à docência, em colaboração com uma professora supervisora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), em aulas de Química no ensino médio de uma escola estadual de Rio Verde-GO. Igualmente, foram aplicadas duas diferentes estratégias metodológicas com duas turmas da segunda série do ensino médio, a fim de avaliar e confrontar os resultados obtidos em cada intervenção.

2.1 Intervenção I: Aula expositiva

Com a primeira turma foi trabalhado o conteúdo de ligações iônicas a partir de uma aula do tipo expositiva, na qual foram discutidos conceitos sobre a regra do octeto, eletrovalência, sólidos iônicos e propriedades periódicas. O conteúdo foi ministrado com o auxílio de slides. Ao término da aula, aplicou-se um questionário com quatro perguntas objetivas. Posteriormente, todas as respostas foram analisadas.

2.2 Intervenção II: Aula expositiva combinada ao uso da experimentação e construção de modelos didáticos

Com a segunda turma, iniciou-se o conteúdo a partir de uma discussão sobre o conceito de energia. Primeiro, fez-se uma explicação de que os processos tendem espontaneamente a um estado de menor energia. Fez-se a abordagem dos conceitos de energia de ionização, afinidade eletrônica e energia de rede. Para demonstrar a força das ligações iônicas, realizou-se um rápido experimento sobre fusão. Além disso, utilizou-se de modelos didáticos para demonstrar as estruturas de alguns sólidos iônicos. Ao término das discussões, os discentes responderam um questionário de três perguntas, sendo as duas primeiras idênticas aos do questionário aplicado para a turma submetida anteriormente apenas à aula expositiva.

2.2.1 Detalhes da experimentação e da construção dos modelos didáticos

Na experimentação e na construção dos modelos didáticos, foram utilizados os materiais seguintes.

- Jujuba;
- Palitos de dente;
- Lamparina a álcool ;
- Fósforos;
- Cubos de gelo;
- Sal de cozinha (NaCl);
- Garra;
- Béqueres de 50 ml.

Utilizou-se a parte experimental para introduzir as explicações dos conceitos de energia com o objetivo de fazer com que o aluno se sentisse mobilizado para explicar o fenômeno observado. Em síntese, a prática consistiu em acender a lamparina. Com o auxílio de uma garra, posicionou-se um béquer contendo um cubo de gelo sob a lamparina até que o gelo se fundisse completamente.

Em seguida, posicionando-se sob a lamparina um béquer contendo sal de cozinha, fez-se o aquecimento por aproximadamente um mesmo intervalo de tempo

em que o gelo havia se aquecido. A proposta consistiu em explicar a razão pela qual o gelo fundia em uma temperatura menor do que a do sal de cozinha.

Para a montagem das maquetes, foram utilizadas as jujubas juntamente com os palitos, na construção de estruturas representativas de compostos iônicos (cloreto de sódio, sulfato de zinco e cloreto de cálcio).

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao analisar os resultados dos questionários, conforme apresentados nas tabelas 1 e 2, constatou-se que cada um dos métodos aplicados às duas turmas participantes da pesquisa apresenta suas particularidades.

Perguntas	Sim	Não	Sugestões
1 - Você se sentiu motivado a aprender este conteúdo?	73%	27%	
2 - Você sentiu dificuldade em aprender o conteúdo?	47%	53%	
3 - Você acha que o método de ensino utilizado é o melhor?	73%	37%	Quatro alunos sugeriram experimentos.

Tabela 1 – Resultados da aula expositiva

Perguntas	Sim	Não	Sugestões
1 - Você se sentiu motivado a aprender este conteúdo?	87%	13%	
2 - Você sentiu dificuldade em aprender o conteúdo?	73%	37%	
3 - Em sua opinião, o método de ensino é melhor do que apenas aula expositiva?	100 %	0%	

Tabela 2 – Resultados da aula expositiva combinada ao uso da experimentação e construção de modelos didáticos

Com base nos resultados da primeira e terceira questão, verifica-se que a segunda metodologia empregada teve maior receptividade por parte dos estudantes. Na primeira turma, houve 73% de aprovação do método de ensino empregado, devido à aula ser ministrada com o auxílio de slides, um recurso didático que muitas vezes é encontrado nas escolas, mas pouco utilizado. Já a metodologia de aula expositiva combinada ao uso de experimentos e modelos didáticos apresentada na segunda turma teve maior aprovação (87%) por parte dos alunos.

Devido à complexidade da disciplina de Química, julga-se necessário que o professor procure auxiliar ao máximo os discentes na compreensão da mesma. Nessa direção, o uso da experimentação se mostrou bastante pertinente; assim como os modelos didáticos auxiliaram na visualização mais concreta de estruturas atômicas e moleculares.

Com base nos resultados da segunda questão, destaca-se que a explicação da regra do octeto é comum no ensino médio. Contudo, embora seja um assunto relativamente simples de ser entendido, praticamente para metade (47%) dos estudantes da primeira turma, a proposta de utilizar apenas uma aula expositiva, com auxílio de slides para a explicação do conteúdo, parece ser insuficiente para uma melhor compreensão.

Na segunda turma, foram trabalhados os conceitos de energia para explicar as ligações iônicas. Adverte-se que, no ensino médio, o conceito de energia nas ligações iônicas não é muito explorado. Com isso, grande parte (73%) dos alunos demonstrou dificuldade com o conteúdo, mesmo com o uso do experimento e dos modelos didáticos.

De acordo com os resultados obtidos com a terceira questão, na primeira turma, houve uma aprovação de cerca de 70% dos alunos. Quatro alunos, porém, sugeriram que a aula seria mais atrativa caso fossem realizados experimentos. De outro lado, todos os discentes da segunda turma aprovaram a metodologia de uso de experimento e modelos didáticos. Mesmo com dificuldades intrínsecas ao conteúdo, verificou-se que o experimento no início da aula, bem como, o uso dos modelos didáticos instigaram e mobilizaram os alunos para a aprendizagem dos conteúdos propostos.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises apresentadas, conclui-se que as intervenções pedagógicas que envolvem tanto estratégia de aula expositiva quanto de uma exposição combinada ao uso de experimentos e de modelos didáticos não apresentam um fim em si mesmas e exigem um esforço por parte do professor em dar sentido ao conhecimento ministrado.

Mesmo na intervenção onde foram trabalhados os conceitos de energia com experimento e modelos didáticos, os discentes sentiram certa dificuldade com os conhecimentos relativos à Química. Nesse sentido, verifica-se que embora essa alternativa metodológica tenha suas vantagens, principalmente no que tange à articulação prática, não significa que o conceito químico torna-se mais fácil. Porém, constatou-se que essa metodologia foi, claramente, a mais preferida pelos alunos. Evidência disso é que todos os alunos que foram submetidos ao uso de experimentos e modelos didáticos aprovaram a metodologia.

REFERENCIAS

CASTRO, Bruna Jamila de; COSTA, Priscila Carozza Frasson. Contribuições de um jogo didático para

o processo de ensino e aprendizagem de Química no Ensino Fundamental segundo o contexto da Aprendizagem Significativa. **Revista electrónica de investigación en educación en ciencias**, v. 6, n. 2, p. 25-37, 2011.

DUSSO, Leandro. **O uso de modelos no ensino de Biologia**. Campinas, 2012.

GUIMARÃES, Cleidson Carneiro. Experimentação no ensino de química: caminhos e descaminhos rumo à aprendizagem significativa. **Química Nova na Escola**, v. 31, n. 3, p. 198-202, 2009.

RANGEL, Mary. **Métodos de ensino para a aprendizagem e a dinamização das aulas**. 3ª edição. Campinas: Papirus, 2007.

SANTANA, EM de; REZENDE, Daisy de Brito. O Uso de Jogos no ensino e aprendizagem de Química: Uma visão dos alunos do 9º ano do ensino fundamental. **XIV**

SOARES, Márlon Herbert Flora Barbosa. **O lúdico em Química: jogos e atividades aplicados ao ensino de Química**. 2004. 218 f. Tese (Doutorado em Ciências Exatas e da Terra) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

SOUZA, Fábio Luiz de; AKAHOSHI, Luciane Hiromi; MARCONDES, Maria Eunice Ribeiro; CARMO, Miriam Possar do. **Atividades experimentais investigativas no ensino de Química**. São Paulo: SETEC, 2013.

BIOQUÍMICA NO ENSINO MÉDIO: CONTRIBUIÇÕES DE UM JOGO DIDÁTICO SOBRE CARBOIDRATOS E LIPÍDIOS

Adrielly Aparecida de Oliveira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Rio Verde

E-mail do aluno: adrielly-aparecida2010@hotmail.com

Paulo César dos Santos

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Rio Verde

E-mail do aluno: paulocesar2010rv@hotmail.com

Tiago Clarimundo Ramos

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Rio Verde

E-mail do aluno: tiago.ramos@ifgoiano.edu.br

despertar o interesse dos jovens participantes, o referido jogo permitiu engajá-los com as perguntas e elaboração de respostas que, sobretudo potencializaram o desenvolvimento do raciocínio e a aprendizagem. Adverte-se que não há pretensão alguma de defender o jogo didático como substituto de outras metodologias. Entretanto, reitera-se que o jogo didático pode ser um importante recurso para o estudo de Bioquímica no ensino médio.

PALAVRAS-CHAVE: Bioquímica. Jogo Didático. Ensino de Química. Pibid.

1 | INTRODUÇÃO

Apesar das discussões sobre Bioquímica [um campo interdisciplinar que envolve a Química e a Biologia] ocorrerem superficialmente no ensino médio, conceitos como carboidratos e lipídios têm sido abordados com estudantes da terceira série. Porém, segundo Correia (2003), os estudantes têm apresentado dificuldade na aprendizagem desses conteúdos.

Outrossim, persiste na educação básica a falta de interesse dos alunos, mormente pelo estudo de assuntos de cunho científico. Paralelamente, as atividades desenvolvidas pelos professores parecem não engajar os estudantes com o processo de ensino e aprendizagem. Segundo Rodrigues (2013), a

RESUMO: O presente estudo consiste em avaliar contribuições de um jogo didático sobre Bioquímica para o ensino e aprendizagem de conteúdos de carboidratos e lipídios com estudantes do ensino médio. Toda a parte empírica foi realizada por bolsistas de iniciação à docência, em colaboração com a professora supervisora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), junto a estudantes de duas turmas da terceira série, do ensino médio, em uma escola estadual de Rio Verde-GO. Inicialmente, houve discussão de conceitos básicos de Bioquímica, com ênfase na exploração dos conteúdos de carboidratos e lipídios. Posteriormente, realizou o jogo didático. Constatou-se que, para além de

mera exposição de teoria seguida da resolução de exercícios, metodologia comumente empregada nas escolas, não tem estimulado o aluno a aprender.

Para Menegolla e Sant'Ana (2011), as práticas didático-pedagógicas são um conjunto de procedimentos, com o intuito de promover o ensino e a aprendizagem de determinado assunto [ou tema] pelos discentes. É nessa perspectiva que são sugeridos os jogos didáticos de modo a associar diversão a educação na construção do conhecimento (KISHIMOTO, 1996; SOARES, CAVALHEIRO, 2006).

Com base nessas considerações, o presente estudo consiste em avaliar contribuições de um jogo didático sobre Bioquímica para o ensino e aprendizagem de conteúdos de carboidratos e lipídios com estudantes do ensino médio.

2 | METODOLOGIA

Toda investigação foi realizada em uma escola estadual de Rio Verde-GO, com estudantes de duas turmas da terceira série do ensino médio. Primeiramente, os bolsistas de iniciação à docência, em colaboração com a professora supervisora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), abordaram com os discentes conceitos básicos de Bioquímica, com ênfase nos conteúdos de carboidratos e lipídios. Várias informações relativas ao desenvolvimento das tarefas no jogo foram previamente repassadas aos participantes da pesquisa. Na sequência, realizou-se o jogo.

2.1 Materiais

- Canetinhas, nas cores azul, preto e rosa;
- Cartolina;
- Dado;
- Lápis de cor, nas cores amarelo, azul, marrom, rosa escuro, rosa claro, verde escuro, verde claro;
- Quatro peões, do jogo banco imobiliário para marcar as casas;
- Régua;
- Tesoura.

2.2 Regras do Jogo

Na proposta didático-pedagógica (Figura 1), foram definidas as seguintes regras:

(I) As casas rosas escuras remetem às cartas perguntas. Sempre que o peão cair em uma dessas cartas, um aluno [responsável pela leitura das cartas perguntas] faz a pergunta relacionada a Bioquímica para um jogador responder. Quem responde pode receber ajuda dos participantes de seu grupo. Se o grupo acertar a pergunta, permanece no lugar. Caso contrário terá de voltar uma casa.

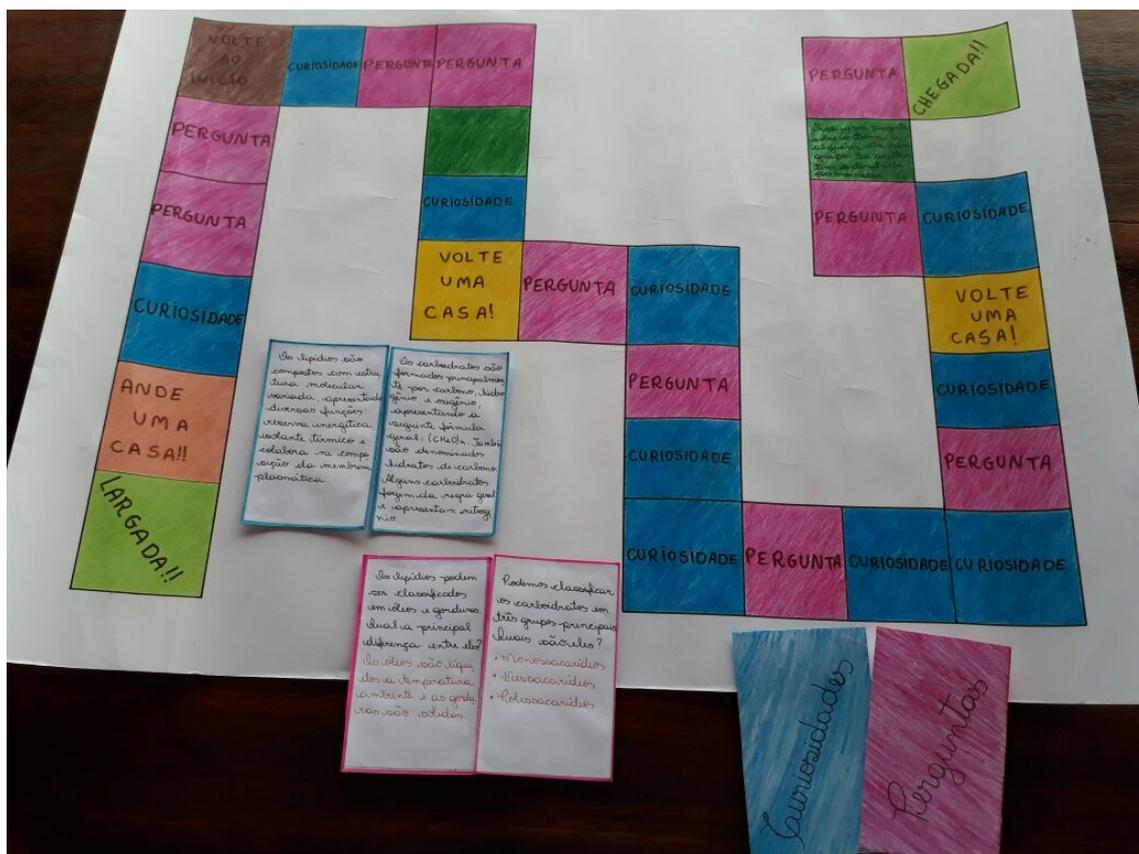


Figura 1 – Estrutura do tabuleiro e as cartas do jogo

(II) As casas azuis remetem às cartas curiosidades. Essas cartas apresentam fatos interessantes sobre o tema, com finalidade de despertar o interesse de todos os alunos.

(III) As casas rosas claras, amarelas, verdes escuras e marrons são algumas ‘pegadinhas’ que visam realçar o aspecto divertido do jogo.

(IV) Ganha a rodada o participante que chegar primeiro na linha de chegada.

(V) Ganha o jogo o grupo que mais participantes vencerem a rodada.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na efetiva aplicação da proposta, três alunos auxiliaram ao longo do jogo; sendo que um ficou responsável por escrever os nomes dos participantes no quadro, outro por ler as cartas perguntas e outro por ler as cartas curiosidades.

Os estudantes se dividiram em quatro grupos, de acordo com suas afinidades. Cada grupo escolheu um representante para jogar a primeira rodada, com intuito de que todos jogassem uma rodada. Entretanto, em razão da disponibilidade de tempo de apenas uma aula, foram realizadas apenas duas rodadas. A ordem de cada jogador foi definida por sorteio. Os dados referentes à ordem, nome e pontos de cada grupo foram todos anotados no quadro.

Ao abordar os conceitos básicos de Bioquímica, antes do jogo, havia certo

desinteresse por parte dos discentes. Poucos alunos fizeram anotações concernentes ao conteúdo explanado pelos bolsistas Pibid. De igual modo, poucos discentes demonstraram algum conhecimento prévio sobre o tema. Antes da aplicação do jogo didático, embora os discentes tenham demonstrado certa compreensão de que os carboidratos são fontes de energia para o ser humano; não manifestaram nenhum conhecimento sobre os lipídios.

No início da prática, alguns alunos se recusaram a envolver, mas após o início do jogo, todos acabaram participando. Durante o jogo, conforme os representantes de cada grupo direcionavam as perguntas que lhes tinham sido feitas a outros do grupo, pouco a pouco todos foram se posicionando em volta do tabuleiro. Cada carta curiosidade que era lida despertava o interesse de todos. Como todos os alunos se mantiveram concentrados, não houve dispersão no jogo. Os alunos se envolveram bastante com o jogo, inclusive com solicitude em responder às perguntas sobre o tema carboidratos e lipídios.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O aspecto lúdico presente no jogo foi importante, em um primeiro momento, para suscitar a curiosidade e adesão por parte dos estudantes. De outro lado, constatou-se que, para além de despertar o interesse dos estudantes da terceira série do ensino médio, o referido jogo permitiu engajá-los com as perguntas e elaboração de respostas que, sobretudo potencializaram o desenvolvimento do raciocínio e a aprendizagem.

Em síntese, o jogo repercutiu em prazerosa mobilização por parte dos participantes no sentido de querer aprender mais sobre Bioquímica. Adverte-se, porém, que não há pretensão alguma, nesse trabalho, de defender o jogo didático como substituto de outras metodologias. A guisa de conclusão, reitera-se que, de acordo com os resultados alcançados com a proposta, o jogo didático pode ser um importante recurso para o estudo de Bioquímica no ensino médio.

REFERÊNCIAS

CORREIA, P. R. M. A. Bioquímica como Ferramenta Interdisciplinar: Vencendo o Desafio da Integração de Conteúdos no Ensino Médio. **Química Nova na Escola**, v. 19, p. 19-23, 2004.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

MENEGOLLA, M.; SANT'ANNA, I. M. **Didática: aprender a ensinar**. São Paulo: edições Loyola, 2011.

RODRIGUES, R. Z. **Jogos no Processo de Ensino de Ligações Químicas para a Educação de Jovens e Adultos**. 2013. 37 f. Trabalho de conclusão (Graduação) – Faculdade de Química, UFRGS, Porto Alegre.

SOARES, M. H. F. B.; CAVALHEIRO, E. T. G. O Ludo como um Jogo Para Discutir Conceitos em Termoquímica. **Química Nova na Escola**, v. 23, p. 27-31, 2006.

JOGO DO MAPA METABÓLICO: NOVAS ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DE BIOQUÍMICA

Natália Tomich Paiva Miranda

Faculdade de Ciências Gerenciais de Manhuaçu
– FACIG
Manhuaçu - MG

Andréia Almeida Mendes

Faculdade de Ciências Gerenciais de Manhuaçu
– FACIG
Manhuaçu - MG

Roberta Mendes Von Randow

Faculdade de Ciências Gerenciais de Manhuaçu
– FACIG
Manhuaçu – MG

RESUMO: Este é um relato de experiência sobre o uso de uma metodologia alternativa no ensino de Bioquímica: a construção de um jogo sobre metabolismo a partir da solução de problemas reais pertinentes a cada via metabólica estudada. Os objetivos da estratégia foram promover uma maior participação do aluno no processo de ensino-aprendizagem, uma maior integração entre os conteúdos estudados e contextualização com problemas reais de sua profissão. Foram utilizadas três metodologias integradas: Método do caso, trazendo para a sala de aula casos clínicos sobre o tema estudado, Metodologia de projetos, cujo objetivo era a construção de um grande mapa metabólico e Gamificação. No fechamento do módulo, os alunos participaram de um jogo utilizando o

mapa metabólico construído e revisando todo o conteúdo estudado. Ao final do processo, foi avaliado o envolvimento da turma com a disciplina, seu aprendizado e sua satisfação em aprender utilizando essas metodologias.

PALAVRAS-CHAVE: Bioquímica, Metabolismo, Aprendizagem baseada em Problemas. Jogos Educacionais.

ABSTRACT: This is an experience report about the use of an alternative methodology to teach Biochemistry: the construction of a metabolism game. The objectives were to promote greater student engagement in the teaching-learning process, greater integration between the content studied and contextualization with real problems. Three integrated methodologies were used: Case method, bringing to the classroom clinical cases on the studied subject, Project methodology, whose objective was the construction of a large metabolic map and Gamification, where the students participated in a game using the metabolic map built and reviewing all the studied content. At the end of the process, it was evaluated the involvement of the class with the discipline, its learning and its satisfaction in learning using these methodologies.

KEYWORDS: Biochemistry, Metabolism, Problem-Based Learning. Educational Games.

1 | INTRODUÇÃO

A Bioquímica é uma disciplina que sempre ocupou um lugar de destaque no Ensino Superior, nas áreas da saúde, tanto devido a sua importância enquanto disciplina quanto às dificuldades encontradas pelos alunos na compreensão dos conteúdos (SILVEIRA, 2016).

Apesar de essa disciplina ser apresentada com coerência e organização nos currículos tradicionais, normalmente é definida pelos estudantes como uma coleção de estruturas químicas e reações, dificilmente assimiladas e desintegradas da sua prática profissional, impedindo um significado para o aprendizado (LÚCIA, 2001). Este fato pode ser exemplificado com o conteúdo Metabolismo, no qual seus componentes são ensinados individualmente, mas necessitam ser integrados para o entendimento da complexidade das reações e transformações bioquímicas (DIAS *et al.*, 2013).

Os estudos da psicologia do aprendizado do adulto têm sugerido que esses são mais motivados a aprender quando participam ativamente na incorporação do conhecimento, utilizam experiências prévias e quando o foco dessa aprendizagem pode ser aplicado em situações reais (LÚCIA, 2001).

Diante desse contexto e com o objetivo de envolver nosso aluno para o aprendizado de Bioquímica, desenvolveu-se uma estratégia que envolvia o estudo de casos clínicos, a metodologia de projetos e a criação de um game sobre o módulo metabolismo. A metodologia foi utilizada na disciplina de bioquímica do primeiro período do curso de enfermagem noturno, sendo este texto um relato desta experiência.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

Um dos desafios da educação moderna é a inserção efetiva do estudante como protagonista do processo de aprendizagem, bem como mantê-lo motivado para o estudo e desenvolvimento permanente. A motivação ocorre em situações em que os estudantes são levados a integrar o conteúdo estudado com sua futura realidade profissional (MATEEDE, 2014).

Historicamente, o ensino em todas as áreas, inclusive a formação dos profissionais de saúde, foi marcado pelo uso de metodologias tradicionais e sofreu forte influência do mecanicismo de inspiração cartesiana newtoniana, fragmentado e reducionista. (CAPRA, 2006).

A formação dos profissionais de saúde e assim os profissionais de enfermagem ao longo de décadas se restringe a simples expectador. Nas universidades, alguns professores têm realizado discussões de mudanças nos currículos, devido a forte influência de Flexner com a valorização do ensino hospitalar na saúde com uma assistência curativa, conduzindo um ensino fora das realidades reais dos serviços e das necessidades de saúde (MARSIGLIA, 1995).

As transformações ocorridas na sociedade contemporânea têm permitido

a discussão sobre o processo de ensino-aprendizagem necessário à formação de profissionais da saúde devido às mudanças sociais e na produção do conhecimento que a sociedade vem passando, gerando um saber-fazer científico provisório (MITRE, 2008).

Nesse sentido, é necessária a utilização de metodologias capazes de fazer com que o estudante participe ativamente da aula através de discussões de situações reais e análises em grupo, desenvolvendo habilidades de síntese, crítica e avaliação. Essas metodologias, denominadas ativas, pretendem alcançar um aprendizado significativo, na tentativa de formar profissionais aptos a desenvolver sua prática profissional de forma eficaz, uma vez que se pautam no desenvolvimento de habilidades, instigando o discente o tempo todo a examinar, refletir, relacionar e dar um novo significado às suas descobertas (HANNAS, 2017).

O empenho de alunos e professores na construção do conhecimento de forma ativa afasta atitudes que não fazem parte de um processo de ensino construtivista: transmissão de conhecimentos, passividade, omissão, desinteresse e reprodução. Em contrapartida, valoriza a pesquisa, a análise, a produção, a criação, a leitura e o aprofundamento nas discussões propostas (SCATIGNO, TORRES, 2016; DEBALD, 2003)

A adoção dessas estratégias prevê mudanças no papel dos professores, por transferir o centro do processo educativo para os estudantes. Nos dias atuais, há uma grande necessidade de que os docentes do ensino superior desenvolvam competências profissionais para preparar os estudantes numa formação crítico social. É preciso, portanto, substituir as formas tradicionais de ensino por metodologias ativas de aprendizagem, que podem ser utilizadas como recurso didático na prática docente cotidiana (BORGES; ALENCAR, 2014).

Entre as estratégias educacionais de ensino, a aprendizagem baseada em problemas representa uma das formas que, atualmente, tem sido desejadas e implementadas por muitos educadores em face do surgimento da diversidade de experiências educacionais inovadoras nessa área, principalmente nas escolas onde se aplica o ensino de graduação na área de saúde. O ensino-aprendizagem fundamentado em problemas ocorre quando o professor ensina utilizando a resolução de problemas elaborados previamente, para que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados através da pesquisa ativa dos alunos sobre o assunto e pela discussão das possíveis soluções para o problema. Os alunos são incentivados a pensar sobre os mecanismos e causas subjacente, em vez de apenas memorizar (MATEEDE, 2014).

Além disso, o protagonismo do estudante tem fomentado a criação de um movimento em que a proposta é aprender fazendo, em que é possível o estudante buscar formação e transformar ideias e conhecimento em um produto palpável. Ele se transforma em um fazedor de coisas. A proposta é colocar a “mão na massa”, é estimular a criatividade com apoio da tecnologia e de outros dispositivos, objetos e ferramentas, que permitam os estudantes a construir o que desejam fazer (REIS,

2016).

Um dos pontos discutidos, em se tratando de escola e os jovens da atualidade, é o distanciamento que há entre a cultura escolar e a cultura da juventude. Pesquisas e experimentações buscam aproximar e incluir situações do cotidiano dos alunos no ambiente escolar. Dentre as possibilidades apresentadas, tem-se o uso de jogos (*games* em inglês, termo como são conhecidos) como ferramentas para potencializar aprendizagens em diversas áreas do conhecimento (AZEVEDO, 2012). Nesse contexto, surge o fenômeno de gamificação (do original inglês *gamification*), que consiste na utilização de elementos dos jogos fora do seu contexto, com a finalidade de mobilizar os sujeitos à ação, auxiliar na solução de problemas e promover aprendizagens (KAPP, 2012). Motivados pelo crescente número de pesquisas sobre gamificação em outras áreas, esse fenômeno vem aumentando como estratégia de ensino e aprendizagem. O aumento do interesse pode ser explicado, principalmente, pelo potencial da gamificação para influenciar, engajar e motivar pessoas (GONÇALVES *et al.*, 2016)

Com base nesses pressupostos teóricos, tivemos como objetivo integrar três metodologias de ensino: o ensino-aprendizagem baseado em problemas, a metodologia de projetos e a gamificação, buscando um aprendizado significativo e um maior envolvimento dos alunos com a disciplina bioquímica.

3 | METODOLOGIA

A metodologia foi desenvolvida de acordo com a figura 1 abaixo:

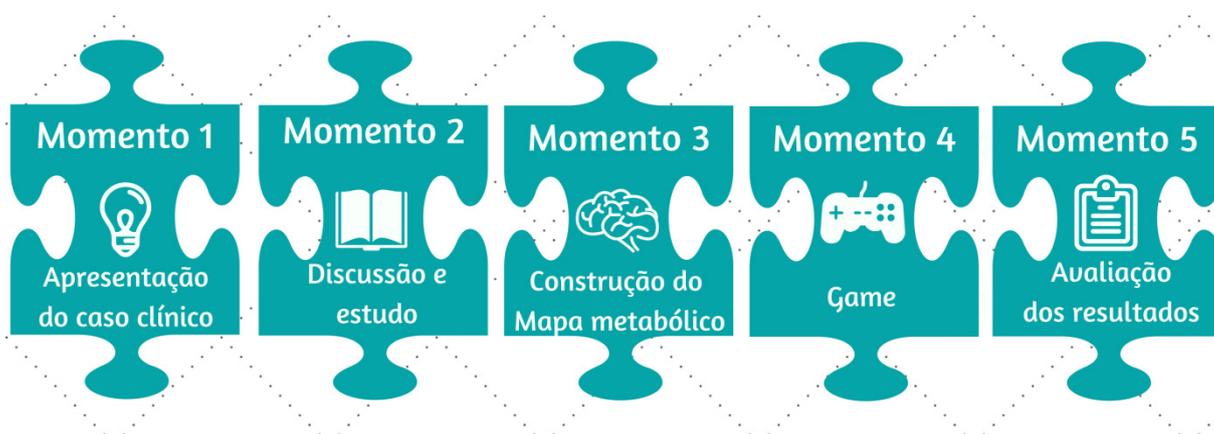


FIGURA 1: Os 5 passos para o desenvolvimento da metodologia

Fonte: dados da pesquisa

Foram apresentados casos clínicos para discussão e análise dos mecanismos bioquímicos mais prováveis para a doença, causando os sintomas do paciente. Ao desvendar a resposta do caso, os alunos deveriam apontar as moléculas envolvidas na doença e situá-las no mapa metabólico. Na segunda fase, foi feito um estudo sobre a via metabólica envolvida no processo, bem como sobre seu controle e regulação.

Para finalizar a tarefa, os alunos faziam o desenho da via metabólica em questão em papel Kraft, em que eram colocadas todas as informações que os alunos obtiveram sobre seu estudo.

A aula seguinte começava com um novo caso para ser resolvido e a via metabólica estudada se conectava com a da aula anterior. Os casos escolhidos tinham uma sequência lógica e levavam à construção de vias metabólicas interligadas como Glicólise, ciclo de Krebs e cadeia respiratória, permitindo uma continuidade do processo e a visualização de como todas as vias de produção de energia estão interligadas e são interdependentes.

Ao final do módulo metabolismo, os alunos tinham um grande mapa metabólico com todas as vias estudadas interconectadas e com todas as moléculas envolvidas em casos clínicos marcadas.

Após todas as etapas, os alunos estavam prontos para o jogo final. Os mapas foram montados e então foram utilizados em um quizz, em que o professor realizava as perguntas e os alunos só poderiam consultar o mapa e os colegas do grupo para dar a resposta.



FIGURA 2 – Alunos participando do jogo do mapa metabólico

Fonte: dados da pesquisa.

4 | ANÁLISE/CONSIDERAÇÕES

Após o quizz, foi realizada uma pesquisa investigatória descritiva sobre a visão dos estudantes a respeito da metodologia de ensino-aprendizagem utilizada. Para Gil (2008), o objetivo deste tipo de pesquisa é descrever as características de determinadas populações ou fenômenos, uma de suas peculiaridades está na utilização de técnicas

padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática. Sendo assim, a aplicação dos questionários estruturados ocorreu após a realização do jogo final com os mapas metabólicos, tendo a participação de 38 estudantes.

De acordo com o gráfico 1, observa-se uma porcentagem significativa de estudantes que se comprometeu com o êxito da disciplina, uma vez que 85% dos alunos afirmaram terem se comprometido com a disciplina:

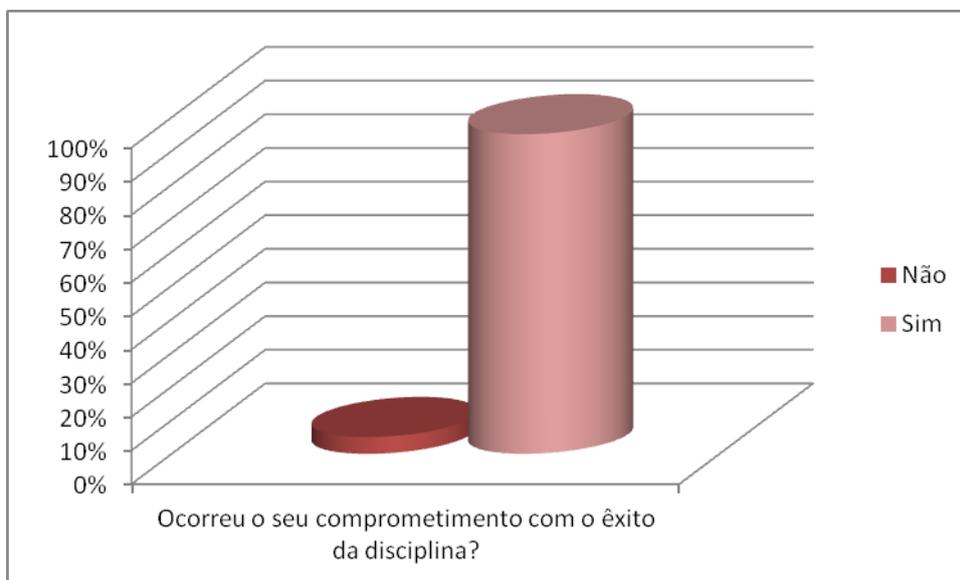


GRÁFICO 1: Avaliação do comprometimento dos alunos com a disciplina

Fonte: dados da pesquisa.

Verifica-se, no gráfico 2, que este modelo de atividade estimulou a maioria dos acadêmicos de enfermagem na disciplina ministrada.

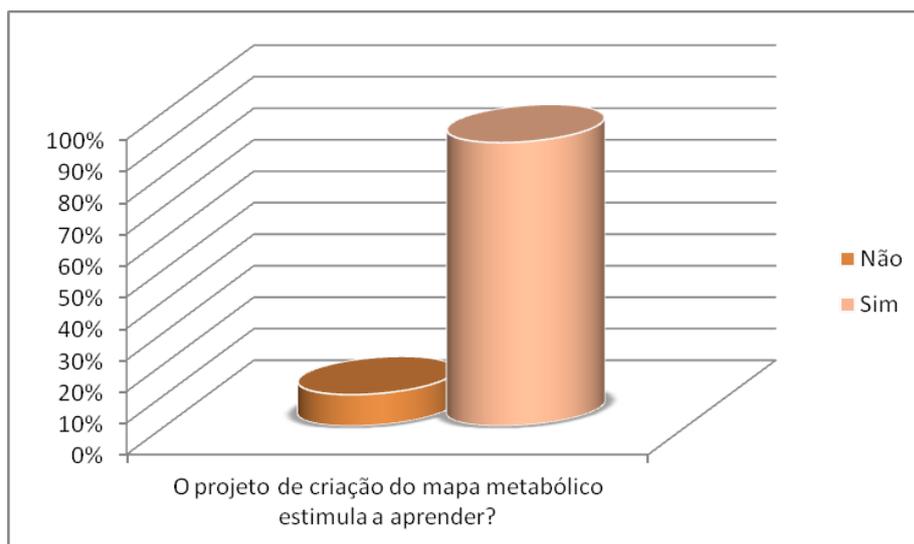


GRÁFICO 2: Avaliação sobre o estímulo à aprendizagem

Fonte: dados da pesquisa.

No gráfico 3, observam-se as respostas sobre a fixação de conteúdo quando esta metodologia foi utilizada.

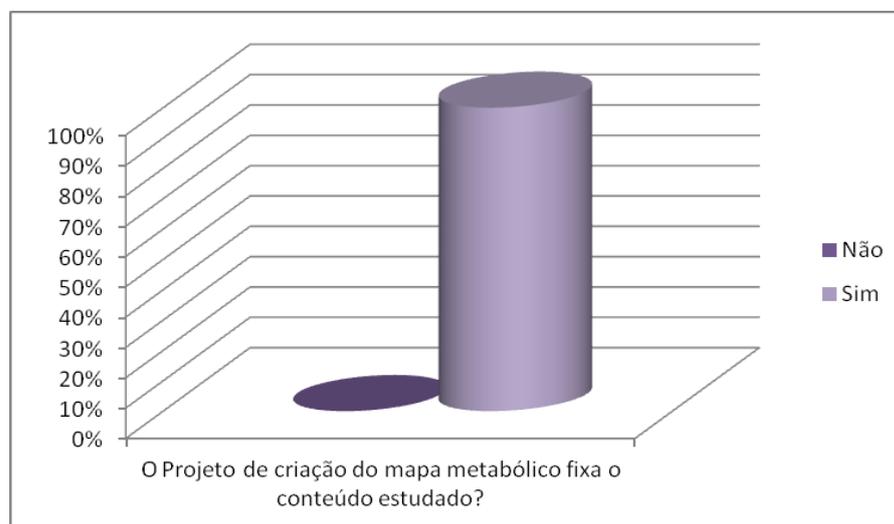


GRÁFICO 3: Avaliação da fixação do conteúdo

Fonte: dados da pesquisa.

Segundo Mateede (2014), é importante uma aprendizagem que estimula a leitura, reflexão, discussão, ordenação e afirmação do conhecimento.

O modelo proposto tenta responder às necessidades do uso de novas metodologias que busquem caminhos para além de aprender a aprender, levando o estudante a aprender a conviver, aprender a ser e aprender a fazer.

O gráfico 4 está relacionado à satisfação do estudante diante do modelo de aprender com problemas, construindo o mapa metabólico.

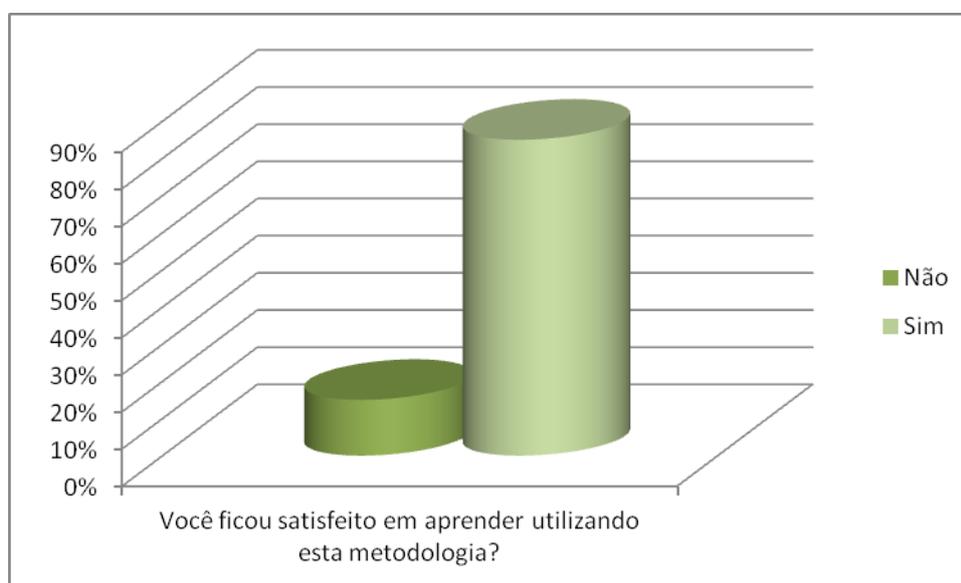


GRÁFICO 4: Avaliação da satisfação dos alunos

Fonte: dados da pesquisa.

Observa-se que o aluno anseia em trabalhar com ensinamentos que priorizam o trabalho prático e que envolvem problemas do cotidiano de suas profissões. A compreensão e a aprendizagem significativa dos conteúdos complexos de Bioquímica **é essencial**

para a formação dos futuros profissionais da área biomédica, e não somente pelos estudantes que já possuem um interesse prévio no tema ou que pretendem seguir carreira na área (SILVEIRA, ROCHA, 2016).

As novas abordagens pedagógicas progressivas de ensino-aprendizagem que vêm sendo construídas objetivam formar profissionais como sujeitos sociais com competências éticas, políticas e técnicas com conhecimento, raciocínio, crítica, responsabilidade e sensibilidade para os assuntos da vida e da sociedade, capazes de intervir em diversos e complexos cenários (MITRE, 2008).

Para isso, o estudante precisa assumir um papel cada vez mais ativo, desvinculando-se da atitude de receptor de conteúdos, objetivando agregar efetivamente conhecimentos relevantes aos problemas e aos objetivos da aprendizagem (MITRE, 2008).

Os resultados obtidos após a utilização dessa metodologia indicam que esta foi eficiente como ferramenta de ensino. Foi possível notar o interesse dos participantes pelo jogo e pela nova forma de abordagem dos conteúdos de Bioquímica, resultando em um maior aprendizado após a sua utilização.

Exemplos de casos utilizados para construção das vias metabólicas:

1. Glicólise e formação de acetil-coA

O Beribéri, uma doença neurológica e cardiovascular, é causada por uma deficiência dietética de Tiamina (vitamina B1). A doença foi e continua sendo um problema de saúde no extremo oriente, porque o arroz, principal alimento, tem um teor muito baixo de Tiamina. O Bériberi também é ocasionalmente observado em alcoólatras acentuadamente mal nutridos. A doença é caracterizada por sintomas neurológicos e cardíacos. O dano no sistema nervoso periférico se expressa em termos de dor nos membros, fraqueza muscular e sensação cutânea alterada. O coração pode estar aumentado e o débito cardíaco inadequado. Quais os processos bioquímicos que estão afetados pela deficiência de Tiamina?

2. Cadeia de transporte de elétrons e fosforilação oxidativa

2.1 A Rotenona é um produto natural de plantas o qual inibe a NADH desidrogenase (Complexo I) da cadeia respiratória, especialmente de mitocôndrias de peixes e insetos. O antibiótico Antimicina inibe a oxidação da ubiquinona. Com base nos seus respectivos sítios de atuação, responda: qual das 2 substâncias deve ser um inibidor mais potente da fosforilação oxidativa? Justifique.

2.2 Durante os anos 30, o 2,4-DNP foi amplamente prescrito nos EUA como um fármaco para tratamento da obesidade. No entanto, no documento Federal Food, Drug and Cosmetic Act (EUA) de 1938, o 2,4-DNP foi descrito como uma substância

“extremamente perigosa e imprópria para consumo humano” e o seu uso como fármaco foi proibido. Essa proibição surge no seguimento de relatos de efeitos adversos graves, como o aparecimento de cataratas e hipertermia, que pode levar à morte.

a. Em princípio, como essa droga poderia funcionar na ajuda da redução do peso corporal?

b. Como a ingestão de desacopladores pode levar à morte?

c. Justifique, em termos bioquímicos, o quadro de hipertermia e comente sobre a importância de sua correção.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Paulo Freire, em seu livro sobre educação, acalenta-nos com a frase: Ensinar não é apenas transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou sua construção (FREIRE, 1996, p.21). O educador/professor é, portanto, aquele que ajuda a construir de forma efetiva a história de aprendizagem de uma pessoa.

Para a aplicação de metodologias ativas, não é necessário que a instituição tenha espaços sofisticados, ou seja, uma escola de alto nível financeiro. O importante é que ela tenha o envolvimento e compromisso com os professores e estudantes interessados e favoreça sua execução (MATEEDE, 2014).

O projeto de construção do mapa metabólico permitiu que os alunos refletissem sobre o tema estudado, ao mesmo tempo em que construíram gradativamente o conhecimento sobre as vias metabólicas e suas interligações. Apesar das dificuldades encontradas no desenvolvimento do método, como resistência de alguns alunos e tempo gasto para planejamento e elaboração das atividades, foi uma experiência bastante motivadora, principalmente, pelos resultados de envolvimento e aprendizado da turma.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, V. A. Jogos eletrônicos e educação: construindo um roteiro para a sua análise pedagógica. **Renote – Novas Tecnologias na Educação**. UFRGS, Porto Alegre. v. 10, n. 3, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/96260>. Acesso em: 20 jul.2017.

BORGES, T. S, ALENCAR, G. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em Revista**, v. 3, n. 4, p. 119-143, 2014. Disponível em: http://www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/2014_2/08%20METODOLOGIAS%20ATIVAS%20NA%20PROMOCAO%20DA%20FORMACAO%20CRITICA%20DO%20ESTUDANTE.pdf. Acesso em: 18 jul. 2017.

CAPRA, F. **O ponto da mutação**: a ciência, a sociedade e a cultura emergente. Cultrix: São Paulo, 2006.

DEBALD, B.S. A docência no ensino superior numa perspectiva construtivista. In: **Seminário Nacional - Estado e Políticas Nacionais no Brasil**, Cascavel – PR, 2003. Disponível em: <http://www.ufrb.edu.br/nufordes/downloads/visoes-compartilhadas-em-pedagogia-universitaria/8-a-docencia-no-ensino-superior-numa-perspectiva-construtivista/download>. Acesso em: 16 ago. 2017.

DIAS, G. *et al.* Desenvolvimento de ferramentas multimidiáticas para o ensino de bioquímica. **Revista Praxis**, v. 5, n. 9, 2013. Disponível em: <http://revistas.unifoa.edu.br/index.php/praxis/article/view/599>. Acesso em: 20 jul.2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONÇALVES, L. *et al.* Gamificação na Educação: um modelo conceitual de apoio ao planejamento em uma proposta pedagógica. In: **Brazilian Symposium on Computers in Education** (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação-SBIE), v. 27, n. 1, 2016, p. 1305. Disponível em: <http://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/68188>. Acesso em: 22 jul.2017.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HANNAS, T. R. **Metodologias Ativas de Ensino**: manual de aplicação. Belo Horizonte: editora 3i, 2017.

KAPP, K. **The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education**. Pfeiffer, 2012.

LÚCIA, V. H. M. A bioquímica e a aprendizagem baseada em problemas. **Revista de Ensino de Bioquímica**, v.1, n.1, 2001, p. 15-19. Disponível em: <http://sbbq.hospedagemdesites.ws/revista/ojs/index.php/REB/article/view/5>. Acesso em: 22 jul.2017.

MITRE, S.M. *et al.* Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência e saúde coletiva**, Rio de Janeiro , v. 13, p. 2133-2144, 2008. Disponível em: http://www.scielo.org/scielo.php?pid=S1413-81232008000900018&script=sci_abstract&lng=es. Acesso em: 20 jul.2017.

SCATIGNO, A. C.; TORRES, B. B. Diagnósticos e intervenções no Ensino de Bioquímica. **Revista de Ensino de Bioquímica**, v.14, n.1, p.29-51, 2016. Disponível em: <http://www.bioquimica.org.br/revista/ojs/index.php/REB/article/view/626>. Acesso em: 24 jul.2017.

REIS, F.J.G. Inovação acadêmica: boas práticas. **SEMESP**. 2016. Acesso em: 17/07/2017. Disponível em: <http://www.semesp.org.br/site/inovacao/boas-praticas-de-inovacao-academica/>. Acesso em: 25 jul.2017.

SILVEIRA, J. T.; ROCHA, J. B. T. Scientific literature on teaching strategies used in biochemistry courses: a systematic review. **Revista de Ensino de Bioquímica**, v.14, n.3, 2016, p. 7-21.

COLETA, ISOLAMENTO E IDENTIFICAÇÃO DE COGUMELOS: ATIVIDADE PRÁTICA SUPERVISIONADA

Alessandra Cristine Novak Sydney
Eduardo Bittencourt Sydney
Bárbara Ruivo Válio Barretti

RESUMO: O ensino de microbiologia muitas vezes é focado em bactérias e em práticas laboratoriais simples e de fácil execução e interpretação. Nessa disciplina, os fungos são abordados superficial e rapidamente. Os alunos do curso de Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia deverão, quando formados, saber prospectar microrganismos da natureza, a fim de encontrar os mais promissores para mais diversas aplicações. Nesse trabalho, relata-se a experiência de um professor que propôs uma Atividade Prática Supervisionada (APS) diferente, em que o aluno deveria coletar um cogumelo (que é um corpo de frutificação de um fungo), isolar, analisar e identificar a espécie escolhida, bem como pesquisar sobre as suas potencialidades no ramo da Biotecnologia.

PALAVRAS-CHAVE: Biotecnologia. Aula prática. Cogumelos. Metodologia inovadora

ABSTRACT: The teaching of microbiology is often focused on bacteria and simple laboratory practices and easy to perform and interpret. In this discipline, fungi are approached superficially and rapidly. The Bioprocess Engineering and Biotechnology Students should, after trained,

know how to prospect microorganisms from nature, in order to find the most promising for more applications that are diverse. In this work, we report the experience of a teacher who proposed a different Supervised Practical Activity (APS), in which the student should collect a mushroom (which is a fructification body of a fungus), isolate, analyze and identify the species chosen, as well as research on its potential in the field of Biotechnology.

KEYWORDS: Biotechnology. Practical class. Mushrooms. Innovative methodology

1 | INTRODUÇÃO

Um Engenheiro de Bioprocessos e Biotecnologista é um profissional multi e interdisciplinar. Ele é capaz de resolver problemas nas mais variadas esferas, alternando conhecimentos de engenharia, de biologia, de química, dentre outras. Dessa forma, os professores atuantes na formação desses engenheiros devem aprimorar nos estudantes essas capacidades. Atualmente, um dos grandes desafios do ensino é saber usar metodologias que estejam envolvidas com a aprendizagem capaz de proporcionar compreensão do conteúdo de forma mais eficaz e significativa (MOREIRA, 2006).

Propor e desenvolver atividades dentro do

curso de Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia é uma tarefa complexa. Devido à forte interdisciplinaridade, existem alunos com as mais variadas vocações e anseios em relação ao curso, desde os mais aptos às áreas exatas até os mais confortáveis com as áreas biológicas.

Dentro das disciplinas, é importante sempre apresentar aos estudantes exemplos e aplicações práticas do que está sendo estudado, a fim de 1) mostrar a importância da teoria trabalhada, 2) mostrar que sempre ao estudar a teoria se deve pensar, pesquisar e argumentar qual a aplicação prática daquele conhecimento. Uma aprendizagem só pode ser considerada significativa quando o estudante assimila o conteúdo e o relaciona com conceitos relevantes, claros e acessíveis na estrutura cognitiva (BOCK et al., 2008).

A disciplina de microbiologia já é, por si só, extremamente prática. No entanto, existem diferentes formas de se trabalhar esse desenvolvimento prático. Pode-se ficar no tradicional, apenas repetindo práticas básicas universais a quaisquer cursos de microbiologia, em que persiste a transmissão-recepção de informações e a dissociação entre o conteúdo e a vida cotidiana (LONGO, 2012). No entanto, pode-se propor práticas e atividades específicas, que desafiem os alunos e instiguem-nos a resolver problemas que serão encontrados nas suas vidas profissionais, proporcionando-lhes a construção de conhecimento efetivo, crítico e dinâmico (ANDRADE et al., 2010). Piaget (1969) já destacava que uma melhor construção do conhecimento ocorre com a utilização de artifícios para tornar o ensino teórico o mais fascinante possível.

Para os profissionais da área de Biotecnologia, a bioprospecção é uma ferramenta importantíssima. Ela consiste em se buscar na natureza microrganismos capazes de realizar algum processo ou produzir alguma biomolécula de interesse. Esses microrganismos podem ser bactérias, fungos, microalgas, leveduras, etc. Por meio dessas buscas é que novas biomoléculas podem ser conseguidas, e assim, alimenta-se a inovação nessa área, que é crucial para o desenvolvimento da ciência de um país.

Levando em consideração que para aprender um conceito é necessário estabelecer relações significativas com outros conceitos e com o mundo (POZO, 2000), foi desenvolvida uma Atividade Prática Supervisionada (APS) em que os alunos foram desafiados a coletar um cogumelo na natureza, leva-lo ao laboratório de Microbiologia, e manipulá-lo de forma a obter um cultivo puro, livre de contaminações. Depois, reunindo as informações das características macroscópicas do cogumelo com as microscópicas do material isolado, os alunos procederam à identificação da espécie com que trabalharam.

2 | COLETA, ISOLAMENTO E IDENTIFICAÇÃO DE COGUMELOS POR ALUNOS DE ENGENHARIA DE BIOPROCESSOS E BIOTECNOLOGIA: ATIVIDADE PRÁTICA SUPERVISIONADA

A Atividade Prática Supervisionada proposta aos alunos teve por objetivo exercitar a bioprospecção, habilidade importante que um Engenheiro de Bioprocessos e Biotecnologista deve possuir. Além disso, possibilitou que os mesmos tivessem uma grande oportunidade de trabalhar com fungos, aumentando a sua capacidade em microbiologia, já que nas atividades práticas normais de laboratório acaba-se trabalhando mais comumente com bactérias e leveduras.

Os fungos estão entre os grupos de organismos mais diversificados do planeta, ocorrendo nos mais diversos habitats e ocupando variados nichos em todos os ambientes. Em menor número, alguns grupos atuam como parasitas obrigatórios ou oportunistas de plantas e animais; outros têm uma relação simbiótica com diversos organismos, sendo que o grau de dependência entre o fungo e seu parceiro varia bastante. A maioria apresenta-se como sapróbio, decompondo matéria orgânica passível de degradação, influenciando e sofrendo influência dos mais diversos organismos e fatores físico-químicos ambientais (GUSMÃO e MARQUES, 2006; MAIA et al., 2002).

Os fungos têm sido utilizados para as mais diferentes aplicações desde a Antiguidade. Existem inúmeras espécies comestíveis, e na indústria alimentícia podem ser usados para a produção de pães, queijos, cervejas e vinhos. A atividade fúngica determina o sabor e a textura de muitos alimentos, como queijos e molho de soja. Destaca-se o papel dos fungos para a produção de diversos antibióticos, largamente utilizados na prática clínica, pelo seu alto potencial bactericida ou bacteriostático. Os fungos *Penicillium notatum* e *Penicillium chrysogenum* foram utilizados na produção dos primeiros antibióticos β -lactâmicos, quando do descobrimento da penicilina (KENDRICK, 1992; MORAES et al., 2009).

Os produtos fúngicos que mais se destacam para o desenvolvimento humano atualmente incluem ácidos orgânicos, etanol, antibióticos, pigmentos, vitaminas, enzimas e pesticidas. Além disso, estes organismos se tornaram objetos de pesquisa de inúmeros grupos de trabalho e estão muito presentes na rotina dos Engenheiros de Bioprocessos e Biotecnologia, uma vez que são facilmente manipulados em laboratório e fornecem informações importantes sobre a bioquímica, a genética e a biologia molecular dos eucariontes (MAIA et al., 2002).

2.1 Coleta

Os alunos foram orientados a procurar os seus cogumelos em locais sombreados e úmidos, mas a escolha do local ficou a cargo dos mesmos. Eles deveriam anotar as características do local (sombreado, se crescia em solo, em madeira, em detritos, etc.) pois essas informações poderiam ser úteis durante a identificação da espécie.

Os alunos deveriam trabalhar em dupla; então, para garantir que os dois alunos estivessem presentes nesse momento de coleta, essencial para a atividade, sugeriu-se que os mesmos tirassem uma *selfie* com o seu cogumelo, conforme Figura 1. Essa condição também foi dada de forma a inserir um componente lúdico à atividade, para envolver ainda mais os alunos no trabalho.

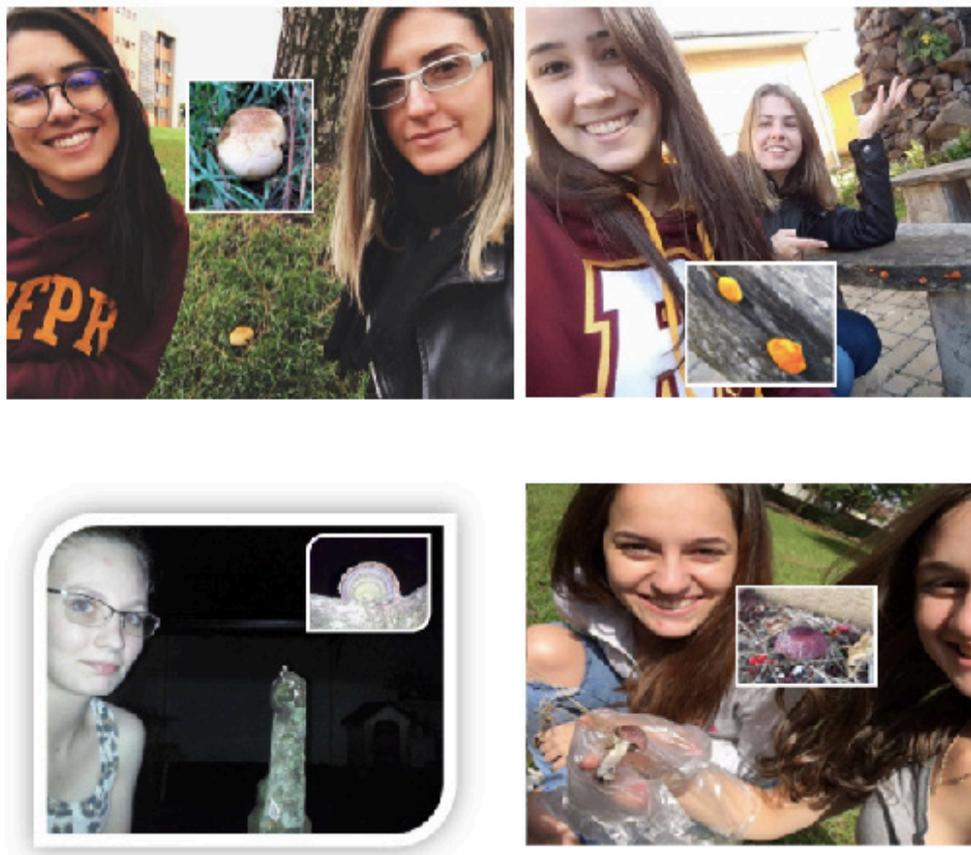


Figura 1 – Selfies tiradas por alguns alunos com seus cogumelos no momento da coleta.

Fonte: o próprio autor (2017).

2.2 Isolamento

Para o trabalho de isolamento do fungo, os alunos deveriam levar o cogumelo coletado, preferencialmente logo após a coleta, ao laboratório de microbiologia. Lá, trabalhando em condições assépticas, com material previamente esterilizado (Figura 2), os alunos fizeram incisões nos cogumelos (Figura 3) de forma a retirar uma parte interna dos mesmos, que não estivesse exposta, a fim de minimizar as possibilidades de contaminação. Esse pedaço foi colocado rapidamente em uma Placa de Petri com meio de cultivo também preparada previamente, e incubado até o crescimento e desenvolvimento do micélio, que é um emaranhado de hifas – as células fúngicas.



Figura 2 - Meio de cultivo PDA (*Potato Dextrose Ágar*) sendo plaqueado em placas de Petri previamente esterilizadas.

Fonte: o próprio autor (2017).

A Figura 3 mostra o momento de incisão nos cogumelos para isolamento dos cogumelos.

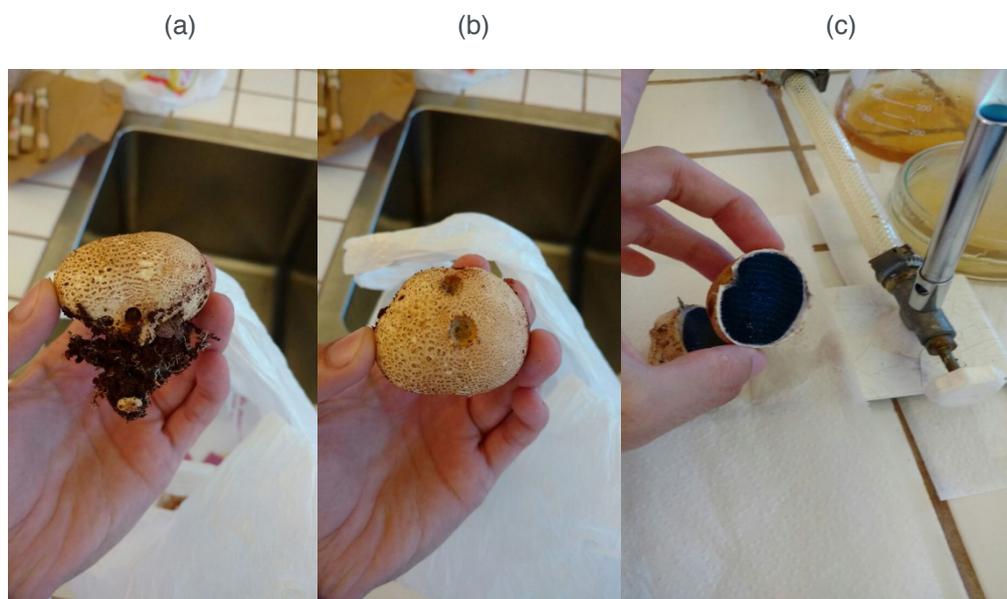


Figura 3 – Retirada de material dos cogumelos para incubação. (a) Amostra *in natura*; (b) Impurezas e sujeiras mais grosseiras removidas; (c) Cogumelo cortado próximo ao Bico de Bunsen (região estéril) para retirada de amostra e posterior incubação.

Fonte: O próprio autor (2016)

2.2.1 Condições de cultivo

O meio de cultivo utilizado para o crescimento dos fungos foi o PDA (*Potato Dextrose Agar*), por ser um meio de cultivo que permite o crescimento de muitas espécies de fungos e leveduras. Sua composição consta na Tabela 1.

Potato Dextrose Agar – MERCK

Componente	Quantidade (g)
Infusão de Batata por 200g	4
Dextrose	20
Ágar	15

Tabela 1 – Composição do Meio de Cultivo PDA.

Fonte: (Merck, 2017)

*4,0 g de extrato de batata são equivalentes a 200 g de infusão de batata.

pH Final: $5,6 \pm 0,2$ a 25°C

Os alunos mantiveram as placas de Petri com meio PDA e amostra de cogumelo em estufa de cultivo microbiológico, com temperatura controlada em $35 \pm 2^{\circ}\text{C}$. O período de tempo em que as amostras permaneceram nessa estufa foi variável; os alunos faziam verificações periódicas para acompanhar o crescimento e desenvolvimento do micélio, que é o emaranhado de hifas (células dos fungos), até que tivessem um crescimento satisfatório (normalmente até tomar conta de toda a placa de cultivo) como demonstrado na Figura 4.

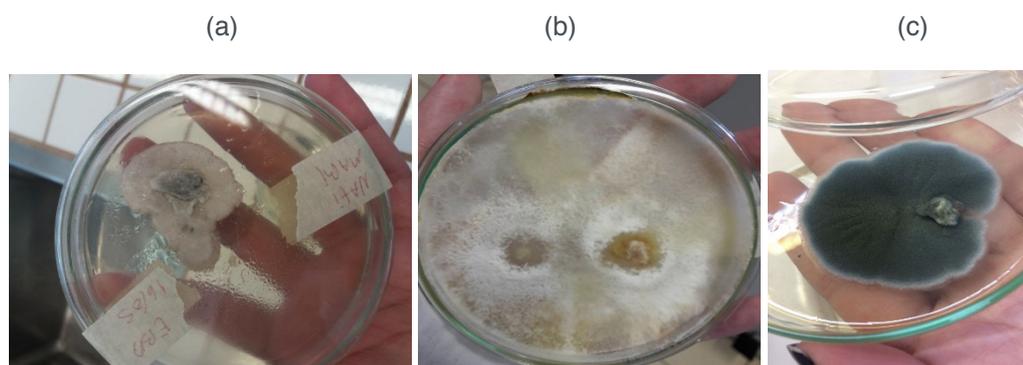


Figura 4 – Placas de Petri com pedaço da amostra de cogumelo e o crescimento micelial puro verificado após alguns dias de incubação. Cada foto, a, b e c, refere-se ao resultado obtido por uma dupla de alunos.

Fonte: O próprio autor (2017)

2.2.2 Isolamento

Depois de determinado período de tempo as amostras desenvolveram-se e cresceram no meio de cultivo preparado. No entanto, como os cogumelos encontravam-se na natureza, fazendo parte de uma microbiota do local de onde foram retirados, não é incomum ou inesperado que outros microrganismos cresçam junto com o fungo na placa de Petri, mesmo que a manipulação das amostras tenha sido feita corretamente. Assim, uma análise minuciosa dos microrganismos que porventura tenham crescido junto com o fungo foi realizada, pois repiques posteriores foram necessários até que se obteve cultivos puros.

Muitas duplas conseguiram um crescimento purificado após vários repiques. Nesses repiques, era coletada uma porção do micélio que tivesse crescido imediatamente adjacente à amostra colocada na placa de Petri e passada para uma nova placa, incubada nas mesmas condições que a anterior, representada na Figura 5. Com esses repiques contínuos, todas as duplas chegaram a um crescimento purificado e puderam partir para a identificação do microrganismo.



Figura 5 – Passo a passo do processo de repique para obtenção de cultivo puro. Sequência de fotografias do resultado de uma dupla de alunos. Crescimento inicial com contaminações (a), e após o primeiro repique (b). Após um terceiro repique (c), foi obtido crescimento puro, livre de contaminações. Todas essas placas de Petri estão sendo vistas pelo lado de baixo (a, b e c). Na imagem (d), detalhe da placa vista de cima, destacando o crescimento puro.

Fonte: O próprio autor (2017)

2.2.3 Identificação

Após a obtenção de cultivos puros, em que em uma única placa de Petri se detecte apenas o micélio do fungo amostrado, é necessário realizar uma microscopia, a fim de identificar características do micélio e dos seus esporos que auxiliem na identificação da espécie. Características como estruturas reprodutivas, hifas septadas ou cenocíticas, tamanho e ramificação das hifas, podem ser analisadas e estão demonstradas na Figura 6.

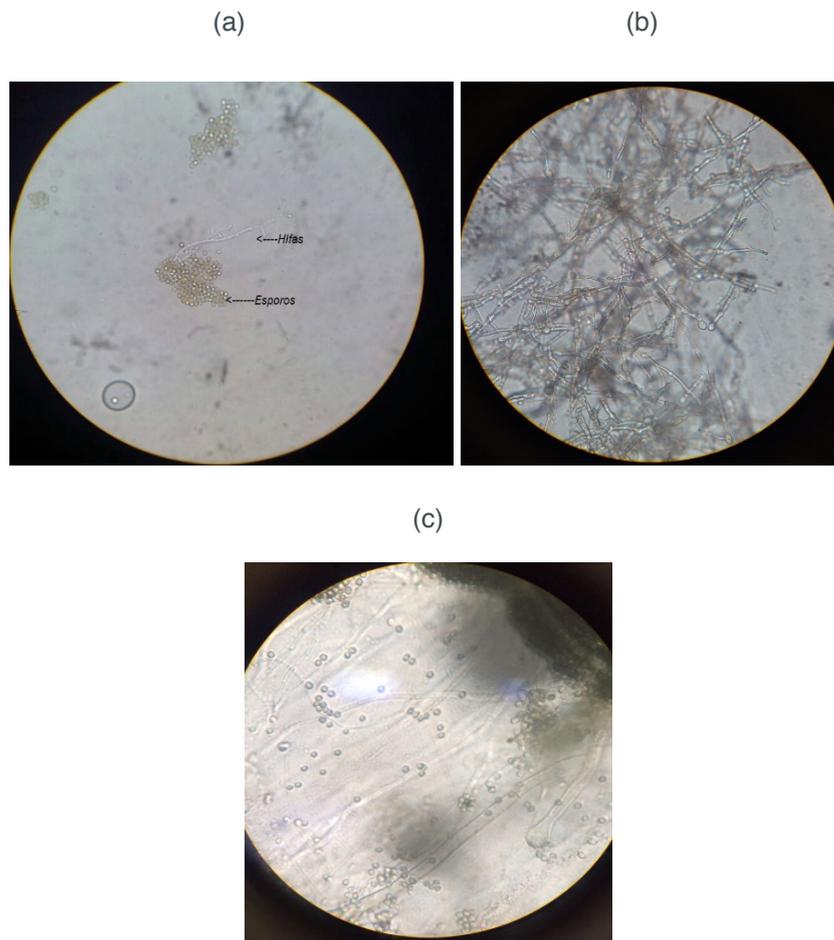


Figura 6 – Microscopias de fungos isolados de diferentes duplas de alunos (aumento total de 400x). Podem ser vistas (a) Hifas septadas com aglomerados de esporos, sem saco; (b) Hifas septadas com esporos não liberados; e (c) Hifas cenocíticas com esporos liberados.

Fonte: o próprio autor (2017)

Uma análise macroscópica, realizada no momento da coleta do cogumelo, também foi realizada, para que fosse possível somar essas informações às obtidas na microscopia, possibilitando a identificação da espécie. Características macroscópicas dos fungos incluem análises sobre sua cor, formato do chapéu, presença e forma de lamelas sob o chapéu, presença/ausência de anel no talo, comprimento e diâmetro do talo (ou base), etc. Essas informações podem ser confrontadas com a literatura, de forma a auxiliar a identificação das espécies ilustradas no Quadro 1.

Cogumelo coletado	Correspondente encontrado na literatura	Espécie Proposta
		<p><i>Pycnoporus coccineus</i></p>

		<p><i>Polyporus</i> sp.</p>
		<p><i>Trametes villosa</i></p>
		<p><i>Scleroderma citrinum</i></p>

Quadro 1 – Quadro comparativo de fotografias tiradas pelos alunos com imagens de cogumelos já identificados encontradas na literatura para confirmar e identificar as espécies estudadas.

Fonte: o próprio autor (2017)

Informações como temperatura, umidade e insolação no momento da coleta do cogumelo também são importantes. As características avaliadas buscando essa identificação estão sumarizadas no Quadro 2.

Características macroscópicas	Características microscópicas
Cor	Hifa septada ou cenocítica
Tipo do chapéu	Presença/ausência de esporos
Lamelas	Diâmetro da hifa
Anel	Presença ou ausência de bolsa de esporos
Base/talo	

Quadro 2– Características avaliadas para a identificação do cogumelo isolado.

Fonte: o próprio autor (2017)

De posse de todas essas informações, os alunos deveriam buscar na literatura (livros, sites, bancos de dados, aplicativos) qual seria a espécie, ou pelo menos o gênero, ao qual pertence a sua amostra. Além disso, como conclusão do trabalho, procurar se alguma pesquisa ou aplicação industrial já existe para esse fungo ou não.

3 | DESDOBRAMENTOS, CONHECIMENTO ADQUIRIDO E PERSPECTIVAS

Quando o tema da Atividade Prática Supervisionada foi proposto, no começo do semestre, os alunos receberam a atividade com um certo receio, pois ainda estavam começando a cursar a disciplina de microbiologia e não tinham ainda a base microbiológica para desenvolver os trabalhos. O professor propôs-se a assessorá-los no laboratório, e aos poucos as dúvidas foram se dirimindo. O trabalho foi árduo, já que muitas duplas tiveram que coletar amostras ou fazer repiques várias vezes, até atingir o objetivo.

Essa disciplina, e portanto essa atividade, foi realizada por alunos do segundo período do curso de Engenharia de Bioprocessos, que ainda não compreendem na totalidade a dificuldade de um trabalho na prática, principalmente um que mimetize uma demanda que eles podem ter como profissionais no futuro. Esses, e vários alunos do ensino superior, estão acostumados a realizar atividades práticas/laboratoriais, em que existem respostas, existem resultados certos, e quando deparam-se com certas dificuldades, às vezes ficam frustrados ou impacientes. Portanto, esse trabalho tem relevante importância para mostrar aos alunos que na prática, em uma demanda na vida real, nem sempre os resultados são fáceis ou saem como o esperado.

Um dos alunos que cursava a disciplina inscreveu-se em um desafio da AIESEC (*Association Internationale des Etudiants en Sciences Economiques et Commerciales*) em parceria com a ONU (Organização das Nações Unidas), e inspirado nessa Atividade Prática Supervisionada, propôs o projeto intitulado “Complementação alimentar à base de cogumelos”. Dentre mais de dois mil projetos enviados, ficou selecionado em 4º lugar na sua ODS (Objetivo de Desenvolvimento Sustentável): Acabar com a fome do mundo. Ele propôs a utilização de cogumelos como complementação alimentar

para crianças da África, já que os cogumelos são ricos em vitaminas, proteínas e sais minerais. Após votação no *Facebook*, foi para a fase final presencial, em São Paulo, onde defendeu o seu projeto e conseguiu o segundo lugar como consta na Figura 8.



Figura 8 – Notícias da imprensa local sobre a chegada do aluno Wadis à final do desafio da AIESEC/ONU, e foto do aluno defendendo seu projeto de “Complementação alimentar à base de cogumelos” em São Paulo.

Fonte: o próprio autor (2017)

Assim, fica claro que mudanças metodológicas que priorizem a prática do conhecimento são capazes de transformar o pensamento crítico dos alunos, aumentando a sua capacidade de pensar em como aquele conhecimento é útil para resolver um problema prático e real da nossa sociedade. Para o professor, é extremamente gratificante ver o impacto de uma nova metodologia no cotidiano dos alunos, que desenvolveram grande apreço pelas atividades no laboratório, e aprenderam a valorizar os fungos após suas pesquisas teóricas sobre o tema.

Além disso, possibilitar trabalhos práticos fora do horário normal da aula possibilita uma ampliação do conhecimento, já que podem ser apresentadas e testadas metodologias práticas diferentes das trabalhadas normalmente em sala de aula. Isso enriquece o raciocínio e bagagem técnica do aluno, bem como aumenta as suas chances de conseguir um emprego no futuro, pois dá ao futuro profissional capacidades técnicas que em uma disciplina tradicional não haveria tempo de serem desenvolvidos.

Trabalhos como esse enriquecem não só os alunos como também o professor envolvido. Cada amostra traz diferentes desafios de cultivo e de análise, que não podem ser previstas. Assim, as habilidades desse professor em laboratório também são muitíssimo aprofundadas, já que tem que orientar diversos trabalhos ao mesmo tempo, e encontrar soluções para as diversas dificuldades que aparecem.

Enfim, pode-se concluir que todos os atores nesse processo saem ganhando. Alunos e professores com maior experiência adquirida, mas principalmente o país, que ganhará profissionais melhor habilitados e capazes de buscar novos microrganismos, melhorando os processos produtivos em que vierem a trabalhar, e principalmente, capazes de sair da sua zona de conforto, instigados em buscar sempre processos e

produtos inovadores.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, E.; PEREIRA, C.; OLIVEIRA, A. L. **Ensino por investigação: um novo olhar para a iniciação à docência de ciências e biologia.** In: Anais II Simpósio Nacional de Educação. XXI Semana de Pedagogia: Infância, Sociedade e Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – Cascavel/ Paraná, 13 a 15 de outubro de 2010.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia.** São Paulo: Saraiva, 2008.

GUSMÃO, L.F.P.; MARQUES, M.F.O. **Diversidade de Fungos no Semi-árido Brasileiro.** In: QUEIROZ, L. P.; RAPINI, A.; GIULIETTI, A. M. (eds.). Rumo ao Amplo Conhecimento da Biodiversidade do Semi-árido Brasileiro. 2006.

KENDRICK, B. **The Fifth Kingdom.** 2. ed. University of Waterloo. Newburyport: Mycologue Publications, 1992.

LONGO, V. C. C. **Vamos jogar? Jogos como recursos didáticos no ensino de ciências e biologia.** Prêmio Professor Rubens Murillo Marques 2012: incentivo a quem ensina a ensinar/ Fundação Carlos Chagas. São Paulo, FCC/SEP, 2012.

MAIA, L. C.; YANO-MELO, A. M.; CAVALCANTI, M. A. **Diversidade de Fungos no Estado de Pernambuco.** In: TABARELLI, M.; SILVA, J. M. C. (Orgs.). Diagnóstico da Biodiversidade de Pernambuco, v.1, Secretaria de Ciência, Tecnologia e Meio Ambiente de Pernambuco. Recife: Massangana, 2002.

MERCK. **Composição do meio de cultivo PDA.** Disponível em: <<http://www.merckmillipore.com/BR/pt>>. Acesso em: jul.2017.

MORAES, A. M. L.; PAES, R. A.; HOLANDA, V. L. **Micologia.** In: MOLINARO, E. M.; CAPUTO, L. F. G.; AMENDOEIRA, M. R. R. (Orgs.). Conceitos e métodos para a formação de profissionais em laboratórios de saúde: v. 1 / Rio de Janeiro: EPSJV; IOC, 2009.

MOREIRA, M. A. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula.** Brasília: Editora da UnB, 2006.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia.** Rio de Janeiro: Editora Forense, 1969.

POZO, J. I. **A Aprendizagem e o Ensino de Fatos e Conceitos.** In: COLL, C.; POZO, J. I.; SARABIA, B.; VALLS, E. Os conteúdos na Reforma: Ensino e Aprendizagem de Conceitos, Procedimentos e Atitudes. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 18-71, 2000.

EXPLORANDO ORGANELAS: TECNOLOGIA E LUDICIDADE A FAVOR DA INCLUSÃO

Daise Fernanda Santos Souza

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Ceres – GO
e-mail do autor: daisefernada@gmail.com

Maria Angélica Cezário

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Ceres – GO
e-mail do autor: maria.cezario@ifgoiano.edu.br

Isabel Thayse Barbosa

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Ceres – GO
e-mail do autor: daisefernada@gmail.com

Regina Maria de Fátima Dias

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Ceres – GO
e-mail do autor: daisefernada@gmail.com

RESUMO: A escassez de materiais adaptados corrobora para o insucesso da inclusão. O fato se agrava no ensino de Ciências, onde a visualização e a abstração são essenciais. Em vista disso, criou-se um material didático em forma de jogo voltado à inclusão de deficientes visuais no estudo de Citologia. A elaboração de uma estrutura propícia ao envolvimento dos alunos pelo tato, se revela como alternativa eficaz na aprendizagem. Assim, *Explorando organelas* objetiva possibilitar um ensino dinâmico e equânime da célula animal. O planejamento e desenvolvimento do material

ocorreram em sala de aula, embasados em literatura nacional, leis e autores como Pires e Jorge (2014). Após discussão, foi arquitetada com biscuit e materiais reciclados a representação da célula animal. Ademais, com o auxílio de uma ferramenta virtual, foram criados códigos bidimensionais portadores de informações referentes a cada organela, pelos quais os alunos, com auxílio de um leitor adaptado, ouvem informações sobre cada peça manuseada e vivenciam uma experiência. A execução do jogo consiste no reconhecimento das organelas de encaixe analisadas mediante ao toque. Houve muitos obstáculos tangentes à falta de recursos e a oposição ao convencional assistencialismo docente, mas foi possível observar que as tecnologias junto a iniciativas semelhantes permitem suprir necessidades dos discentes cegos.

PALAVRAS-CHAVE: Projeto de inclusão. Ensino alternativo. Biologia celular. Deficiência visual.

1 | INTRODUÇÃO

A Constituição Federal Brasileira é considerada por Mantoan (2007, p. 41) como “um marco na defesa da inclusão escolar”, visto que no art. 205 a educação é concebida como direito de todos e, no art. 206, inciso I, assegura

igualdade para o acesso e permanência ao ensino. Ademais, encontra-se no art. 208 que o Estado tem como dever oferecer aos portadores de deficiência, na rede regular de ensino, atendimento especial. Entretanto, a inserção de pessoas com deficiência no ambiente escolar é permeada por uma gama de dificuldades, sendo a escassez de materiais adaptados o principal obstáculo da inclusão (SANTOS, 2007).

O ensino de Ciências Biológicas para deficientes visuais apresenta questões problemáticas. Segundo Maia et al. (2008) nas palavras de Pires e Jorge (2014), a maioria dos conteúdos abordados é referente a microscopia, principalmente no tocante a assuntos da Biologia Celular. Devido a isso, as últimas autoras complementam que é exigida dos alunos uma elevada abstração, o que torna o assunto de difícil entendimento. Frente a essa realidade, os modelos didáticos tridimensionais surgem como ferramentas que simplificam a aprendizagem.

Face as informações aqui expostas, o presente trabalho tem como intuito apresentar a elaboração de um material didático voltado para deficientes visuais. Sendo que a ferramenta pedagógica desenvolvida é direcionada ao ensino de Biologia Celular, uma vez que constitui um modelo pedagógico da célula animal com organelas de encaixe. Logo, espera-se que a utilização desse material alternativo possibilite aos alunos a aprendizagem dinâmica e equânime da célula animal por meio da identificação das organelas da célula e do reconhecimento de seus formatos e estruturas. Aliado a isso, tem-se o propósito de incentivar a ideia de relação entre forma, quantidade e função; instigar a percepção do relativo posicionamento de cada organela dentro da célula animal, bem como fixar o conteúdo.

2 | METODOLOGIA

O jogo didático “Explorando organelas” foi desenvolvido por três discentes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano- campus Ceres, sob orientação da docente da disciplina Oficinas Prático Pedagógico III, no segundo semestre de 2017. A elaboração foi previamente planejada, resultando então em um importante material pedagógico.

A primeira etapa da elaboração do material consistiu no estudo de obras da literatura nacional. Itens legislativos, livros temáticos de inclusão, artigos e outros, teceram a primeira parte da pesquisa descritiva cujo objetivo foi construir uma visão clara sobre a deficiência visual, a escola e a inclusão. Durante a segunda etapa, pesquisou-se a célula animal, sendo que a leitura direcionada à Citologia concentrou-se no estudo das organelas, suas funções, formatos e posição no citoplasma.

O material estudado foi obtido por meio de empréstimos na biblioteca do IF Goiano-Ceres; de fontes virtuais e acervo particular dos autores. Destarte, desenvolveu-se um procedimento de abordagem qualitativa teórica e pesquisa bibliográfica, pelos quais se coletou os dados usados na construção do projeto. Foi determinado, após discussão em grupo, que o material didático seria plausível ao toque e teria dimensões

que facilitassem a compreensão do aluno sobre o assunto trabalhado. Após debate e reflexão a representação de uma célula animal foi definida. A construção do jogo iniciou-se com a formulação do cronograma de execução, no qual o passo a passo de todo o processo foi planejado. Nessa etapa, idealizou-se o modelo da célula animal e de suas organelas de encaixe, assim como o uso de audiodescrição. Em seguida, estabeleceu-se o uso de um código bidimensional facilmente escaneado pelos aparelhos celulares com câmera (Código QR). Logo, ferramentas específicas, capazes de comportar informações e gerar os códigos, foram procuradas, tais como: o Gerador de código Shopify¹ e o gerador de código QR Labeljoy². Somado a isso, verificou-se a disponibilidade de aplicativos capazes de realizar a leitura do código. Dessa maneira, foram indicados aqueles disponíveis para download gratuito em diferentes plataformas.

Por conseguinte, organizaram-se em formato textual as informações coletadas durante o levantamento bibliográfico sobre cada organela celular, a fim de comportá-las na ferramenta “Gerador de Código QR³”. Logo, os textos quando carregados em plataforma virtual geraram instantaneamente os códigos. Feito isso, esses foram impressos em cartas enumeradas em braile.

Além dos textos elaborados para a audiodescrição das organelas, outra confecção escrita foi realizada. Trata-se de um manual em braile, onde encontram-se as instruções e as regras para utilização do material. O manual de instruções foi escrito com o auxílio de uma reglete positiva⁴. Durante a preparação das diretrizes do jogo educativo, percebeu-se a necessidade de prover uma alternativa para o estabelecimento de quem começaria o jogo. Por isso, pensou-se em dois envelopes nos quais contêm duas fichas cada: uma de papel cartão e outra feita com lixa. O objetivo é que, aleatoriamente, cada participante pegue um envelope e, aquele que ficar com a ficha de lixa, inicie o jogo. Concomitantemente à escrita do manual, confeccionou-se dezoito organelas tridimensionais utilizando biscoito; canudos para bebidas; mini cornetas plásticas; bola de poliestireno expandido; amido de milho; luva de látex e cilindro plástico. Já o citoplasma foi construído com parafina.

A finalização foi feita com tinta para tecido, utilizada para pintar todas as peças. Quando finalizadas, as organelas foram enumeradas individualmente em braile conforme a numeração de sua carta correspondente, ou seja, cujo Código QR a descreve. Então, elas foram colocadas em uma caixa de madeira com dimensões de 90x40 centímetros e 20 cm de altura. Cada peça teve um espaço delimitado, de acordo com seu tamanho e forma, podendo então encaixar-se no citoplasma. Além desse segmento, a caixa possui outros dois. Em um, há uma caixa menor que contém

1 Disponível em: < <https://canaltech.com.br/internet/Crie-seus-proprios-QR-Codes-de-forma-rapida-e-facil/>>

2 Disponível em: < <http://www.labeljoy.com/pt-pt/qr-code-pt/software-de-codigos-qr/>>

3 Disponível em: < <http://qr.ioi.tw/pt-BR/#>>

4 Ferramenta composta por um objeto plano com pontuações e uma punção, utilizada para a escrita manual em braile

as cartas com os Códigos QR. No outro compartimento, encontra-se uma terceira caixa que contém um manual de instruções em braile e os dois envelopes com fichas. Além disso, legendas em braile foram anexadas na parte superior das duas caixas, informando o conteúdo de cada uma delas. Depois de finalizado, o jogo foi nomeado de *Explorando Organelas*.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para jogar, dois alunos sentam-se em cadeiras, um de frente para o outro, de maneira que o modelo pedagógico se encontre em uma mesa entre eles permitindo o livre acesso de ambos. É imprescindível que os jogadores tenham conhecimento prévio a respeito de Biologia Celular, do contrário a execução da atividade fica comprometida. Cada jogador pega um envelope contendo uma ficha e o abre. Aquele que encontra a fixa confeccionada em lixa inicia o jogo, pegando a organela que desejar. Então, o jogador tateia a estrutura retirada, explorando todos os detalhes. Após isso, pronuncia o nome da organela que acredita ser. Por meio desses passos os alunos podem estabelecer uma relação entre a organela, seu formato e sua posição no citoplasma. Dessarte, o jogo complementa o conteúdo apresentado pelo docente, permitindo a compreensão dos conceitos e ideias que os alunos, impossibilitados de visualizar as imagens trazidas nos livros, sejam capazes de abstrair. Logo, a disposição visual das explicações, frequentes e imprescindíveis em Biologia, como recordam Maia et al. (2008) e Pires e Jorge (2014), sendo adaptada dessa maneira é uma importante ferramenta para o ensino inclusivo.

Feito o dito, o jogador averigua a numeração de sua organela e depois procura a carta correspondente na caixa onde essas estão acomodadas, guiando-se pelo número na parte posterior. Após localizá-la, o jogador posiciona o aparelho celular, com o leitor de código já instalado e acesso à internet, para o centro da carta onde se encontra o código. Então, uma página contendo a descrição daquela organela é aberta e, por meio de audiodescrição, os jogadores ouvem o nome da respectiva organela, suas características e função. À vista disso, o participante averigua sua resposta e, posteriormente, guarda a carta consigo até que o jogo seja finalizado. Caso acerte o nome da organela, o jogador deve pegá-la para si, colocando-a próxima, mas se errar deverá entregá-la a seu oponente. Conforme já citado, a escassez de materiais é apontada por Santos (2007) como o principal problema da inclusão. Frente a isso, é afirmável que o uso da audiodescrição aliada à representação da célula, contempla a provisão de materiais adaptados.

O jogo termina assim que a última organela é trabalhada, analisada e retirada do suporte, garantindo a verificação geral da célula. Para estabelecer o caráter de jogo há a definição de um vencedor, que nesse caso é o jogador que consegue maior pontuação, isto é, quem possui o maior número de organelas. Pode haver empate, pois ao final da partida os participantes poderão ter a mesma quantidade de organelas

e, conseqüentemente, o mesmo número de pontos. Nesse caso, dar-se-á uma nova rodada para que o vencedor seja definido, reforçando as observações e possibilitando novas aprendizagens.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar a deficiência visual no contexto escolar em seu aspecto mais equânime, transcendendo a visão pedagógica assistencialista, é uma das maneiras mais eficazes de pensar a educação inclusiva. Para tal, atentar-se à adequação e adaptação da escola para a receptividade do discente com deficiência, é uma iniciativa importante. As formas, os tamanhos e as posições, são fundamentais para a formulação do conhecimento, em especial quando referente à produção de saberes dentro da Biologia Celular. Nessa concepção, criar ferramentas para quem não tem acesso à visualização das imagens e não pode desenvolver as abstrações necessárias, significa abastecer as possibilidades de aprendizagem.

O projeto *Explorando organelas* contribui para a inclusão no ambiente educacional, visto que fornece uma ferramenta que transforma informações de teor visual em dados táteis. Como pode ser notado, a educação para cegos é contemplada quando pensada em sua complexidade. A iniciativa segue a linha de reconhecimento de que é necessário adaptar a metodologia de ensino ao discente e, não o contrário. Nesse aspecto, compreende-se que abster ou não enfatizar determinadas informações ao indivíduo cego, por se tratarem de assuntos de difícil acesso quando não visualizados, gera um ensino insuficiente. Admitir as dificuldades de abstração e transpassar o problema é o ponto chave dessa proposta. Outra questão de grande valia diz respeito ao uso da tecnologia como ferramenta de ensino, dado que a escola desatualizada se torna obsoleta na inclusão. O uso dos códigos QR, aqui representantes da proficiência dos recursos tecnológicos, demonstra o quão vantajoso é o emprego desses produtos.

Contudo, considerando-se os diversos perfis dos alunos, é de anseio que esse trabalho sirva de base, mas que sofra adaptações contínuas. É importante lembrar que nenhuma proposta de intervenção é suficientemente plena. Os aperfeiçoamentos não de possibilitar ganhos a diferentes faixas etárias e unidades de conteúdo. É de grande contribuição para a educação que ideias como essa e, mesmo derivadas dessa, sejam criadas e levadas adiante. Sua prática, avaliação e adaptação podem resultar em novas iniciativas e, assim, sintetizar as mudanças tão ansiadas para a educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, Senado Federal, Centro Gráfico, 1988. 292 p.

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente na escola. **Revista do CEJ**, Brasília, s/v, n.26, p. 36-44, jul./set. 2004.

PIRES, B. B. M; JORGE. V. L. **Confecção de modelos biológicos para alunos cegos no segundo segmento**. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em <http://www.cap.uerj.br/site/imagens/stories/noticias/2-pires_e_jorge.pdf>: Acesso em: 06 out. 2016.

SANTOS, M. J. **A escolarização do aluno com deficiência visual e sua experiência educacional**. Dissertação de mestrado, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2007.

BURRO D'ÁGUA DE LIGAÇÕES QUÍMICAS

Karla Nara da Costa Abrantes

Instituto Federal de Goiás, Campus Uruaçu- IFG
Uruaçu-Goiás

Karla Soares Matias

Instituto Federal de Goiás, Campus Uruaçu- IFG
Uruaçu-Goiás

Kesley dos Santos Ribeiro

Instituto Federal de Goiás, Campus Uruaçu- IFG
Uruaçu-Goiás

Tatiana de Oliveira Zuppa

Instituto Federal de Goiás, Campus Uruaçu- IFG
Uruaçu-Goiás

Nubia Abadia Silva

Instituto Federal de Goiás, Campus Uruaçu- IFG
Uruaçu-Goiás

Luciano Alves

Instituto Federal de Goiás, Campus Uruaçu- IFG
Uruaçu-Goiás

1 | INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) manifesta-se, na contemporaneidade, como uma concentração de desafios educativos que demanda em dar explicações aos problemas decorrentes das diferenças socioeconômicas, políticas e culturais que influenciam a humanidade em dimensão global (PAULA; OLIVEIRA, 2011).

Com o intuito de promover o acesso à educação destes Jovens e Adultos, foi criado o Programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA), que de acordo com o artigo 37º da Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996 da LDB, será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

De acordo com a Unesco (1997), na EJA é essencial pensar outra vez o conteúdo, de maneira que represente certos fatores, tais como: idade, igualdade entre os sexos, necessidades especiais, idioma, cultura e diferenças socioeconômico ente os educandos, como objetivo de optar por estratégias pedagógicas que desenvolvem as habilidades e ampliam o conhecimento, além de estender qualificações técnicas e profissionais. Deste modo, espera-se o direcionamento do processo de aprendizagem para a satisfação de suas necessidades como indivíduo.

Na EJA os bloqueios decorrentes da compreensão dos conteúdos científicos, se manifestam, em virtude do período de distanciamento que os educandos tiveram em suas vidas em relação a escolaridade, principalmente, relacionados a áreas exatas, enfatizando a Química que precisa utilizar os símbolos, figuras e entre outras para representar

a realidade.

Ao discutirmos o assunto ensinar, temos que recordar o que Paulo Freire (1996) nos diz: "ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo". Além disso, para ensinar é necessário aprender os conceitos de prática e teoria, autoridade e liberdade, ignorância e saber, respeito ao professor e aos alunos, os quais não devem estar separados uns dos outros.

Dessa forma, os docentes responsáveis pela modalidade do EJA, quando se trata de ensinar uma disciplina tão abstrata quanto a química, devem buscar métodos pedagógicos que minimizem esses obstáculos que os discentes encontram, visando sempre uma aprendizagem significativa.

Dentre os diversos recursos adotados pelos docentes no ensino aprendizagem, os jogos podem ser aplicados em qualquer modalidade de ensino, uma vez que eles são capazes de proporcionar momentos de descontração, sem deixar que o objetivo principal, aprendizagem, se torne algo perene. Lembrando sempre que o professor possui um papel de mediador em todo este processo (MOURA, 1995).

Segundo Castilho e Tônus, (2008), o jogo é um elo integrador entre os aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais. Por isso, é possível partir do pressuposto de que as brincadeiras lúdicas podem e devem ser utilizadas em todas as fases da vida escolar, inclusive na educação de jovens e adultos, podendo ser empregadas em todas as disciplinas, inclusive na química, pois estes educandos também aprendem jogando e desenvolvendo atividades recreativas.

O presente trabalho teve como intuito elaborar e aplicar um jogo didático, denominado "Burro d'água de ligações químicas" para contribuir na construção da aprendizagem no ensino de química, enfatizando o tema ligações químicas, em uma turma de Educação de Jovens e Adultos.

2 | METODOLOGIA

Na elaboração do jogo primeiramente verificamos a viabilidade e as limitações na utilização do mesmo como recurso pedagógico. Posteriormente, baseado no jogo de cartas "Burro d'água" realizamos modificações e alterações com a finalidade de construir um jogo inovador para o ensino de química, ao qual nomeamos de "Burro d'água de ligações químicas".

O jogo "Burro d'água de ligações químicas" foi desenvolvido pelos alunos do curso de licenciatura em Química, utilizando-se de materiais tais como folha de papel A4, cartas de baralho e cola, que são considerados materiais de fácil acesso. As cartas do jogo foram desenvolvidas a partir do conteúdo de química geral, em específico ligações químicas, sendo este administrado pela professora vigente da instituição de ensino.

As regras do jogo podem ser vistas no quadro 1.

1. O baralho está organizado da seguinte forma, 3 cartas formam uma sentença e um coringa, como mostra o exemplo a seguir:

Ex:



2. Para iniciar o jogo, deve-se formar grupos de do mínimo 4 pessoas;
3. Um aluno deverá ser responsável por embaralhar e entregar 3 cartas aos demais jogadores;
4. Inicia o jogo o jogador que tiver 4 cartas na mão;
5. O que estiver começando vai passar uma de suas cartas para o jogador a sua direita e este fará o mesmo, e assim cada jogador que receber uma carta passará uma para frente.
6. O objetivo do jogo é você formar 3 cartas que completam a informação e quando fizer isso vai abaixar as cartas na mesa.
7. O último a abaixar bebe um copo d'água.

Quadro 1- Regras do Jogo "Burro d'água de Ligações Químicas".

Fonte: Própria

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

A elaboração do jogo Burro D'água como mostram as imagens 1 e 2, apresentou relevância em sua aplicação, uma vez que este recurso pedagógico proporcionou aos discentes possibilidades de aprender e revisar o conteúdo de ligações químicas.

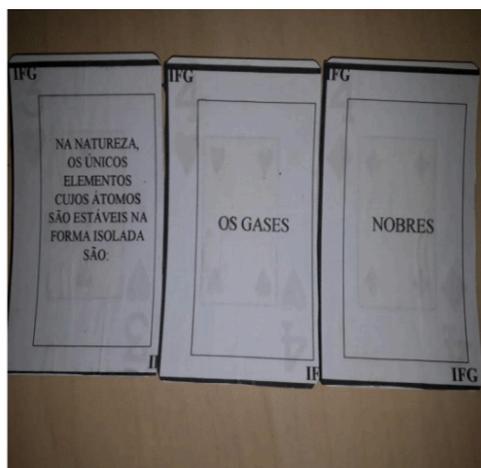


Imagem 1- Frente das cartas



Imagem 2- Verso das cartas

Fonte: Própria

Isso fica evidente, visto que, quando foram questionados caso o jogo auxiliou, ou não, na compreensão do conteúdo de ligações químicas, todos responderam que sim.

A seguir estão listadas algumas justificativas fornecidas pelos estudantes:

"Sim, me auxiliou em melhor compreensão sobre as ligações químicas, já que tenho um pouco de dificuldade para o entendimento desta matéria. " Aluno-1

"Sim, pois havia o conteúdo. "Aluno-2

"Sim, pois ajudou no entendimento da matéria. " Aluno-4

"Sim, me ajudou a compreender mais sobre as ligações. " Aluno -6

"Sim, aprendi muitas ligações que eu não sabia. " Aluno-7

É possível verificar pela fala dos alunos que o jogo contribuiu para que o processo de aprendizagem ocorresse, enfatizando assim, que "ensinar não é transmitir conhecimentos, mas criar possibilidades para sua produção e construção" (FREIRE, 1996, p.47).

Durante a execução do presente trabalho, observaram-se também algumas dificuldades com relação ao ato de jogar, principalmente no que diz respeito associar o conteúdo de química ao jogo, conforme demonstra as explicações dos educandos.

"Sim, mas com o auxílio de todos compreendi o jogo, por que sinto dificuldade na matéria. " - Aluno 3

"No começo sim, mas depois fui lembrando o conteúdo. " -Aluno 2

"Tive dificuldades no começo do jogo, mas logo após a explicação obtive noções sobre o modo de como jogar, portanto, o conteúdo ligações químicas tornou mais fácil o meu entendimento. " -Aluno 7

"Sim, por não conhecer a tabela. " -Aluno 5

"No início tive dificuldades, mas no final já entendi melhor. " Aluno 1

Um dos desafios docentes consiste em compreender as múltiplas identidades de seus educandos, principalmente em relação ao EJA, conseqüentemente, percebe-se que elas atuam no ensino aprendizagem, em virtude do nível de captação do conhecimento ser variado (PAULA; OLIVEIRA, 2011). Desse modo, através do jogo, constatou-se que é um recurso avaliativo, o qual avalia o nível de dificuldade, assimilação dos conteúdos e aprendizagem envolvida.

Quando foi interrogado se os mesmos gostaram de aprender química através do jogo, dentre os que participaram, 3 alunos não disponibilizaram em responder. Dentre os que contribuíram, todos disseram que sim, como mostra o gráfico da Figura 1.

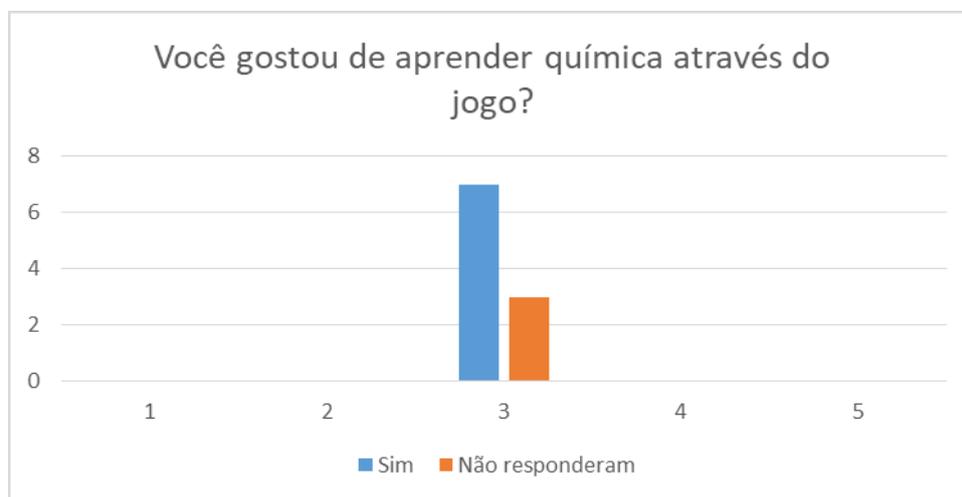


Figura 1- Resultado do questionário

Fonte: própria

Um fator relevante e interessante foi que os alunos perceberam que a metodologia aplicada, não era apenas uma brincadeira, mas sim uma forma de aprender e assimilar o conteúdo, visto que fizeram comentários que refletem essa ideia. Seguem os comentários emitidos quando os mesmos foram interrogados o que observaram de conteúdo abordado no jogo:

“Ligações químicas, ligações metálicas, ligações iônicas.” - Aluno 1

“Foi abordado o tema sobre ligações químicas covalentes e iônicas, metais e ametais.” - Aluno 2

“Sobre as ligações químicas, tabela periódica, matéria que combina.” Aluno 3
 “Sobre ligações químicas e tabela periódica” - Aluno 7

Percebe-se de forma geral, por meio dos depoimentos dos educandos, que o jogo Burro d’água conseguiu atingir o objetivo proposto, ou seja, ser um recurso metodológico no processo de aprendizagem.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constata-se que a construção do jogo contribuiu para a construção da aprendizagem do conteúdo de ligações químicas em uma turma de Educação de Jovens e Adultos, além disso, demonstrou ser um recurso pedagógico aceitável por parte dos alunos. Outro fator relevante e que o mesmo foi planejado respeitando a heterogeneidade da turma e como esses conceitos de química poderiam colaborar na concretização do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. S. T; ABIB, M. L. V. S. **Atividades Experimentais no Ensino de Física: diferentes enfoques, diferentes finalidades.** Revista Brasileira de Ensino de Física, v.25, n.2, p.176-194, 2003.

Assumpção, M. H. M. T.; Freitas, K. H. G.; Souza, F. S.; Fatibello-Filho, O. **Construção e adaptação de materiais alternativos em titulação ácido-base**. Eclética Quím. vol.35 no.4 São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php? Script=sci_arttext&pid=S0100-46702010000400017>, acessado dia, 18, jan 2018

AZEVEDO, M.C.P.S. **Ensino por investigação: problematizando as atividades em sala de aula**. In: CARVALHO, A.M.P. (org.) Ensino de Ciências. São Paulo: Pioneira Thomson Learning. p.19-33. 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GASPAR, A.; MONTEIRO, I. C. C. **Atividades experimentais de demonstração em sala de aula: uma análise segundo o referência da teoria de Vigotsky**. Investigações em Ensino de Ciências, v.10, n.2, p. 227-254, 2005.

GIORDAN, M. **O papel da experimentação no ensino de Ciências**. Química nova na escola, 10, nov. 1999.

OLIVEIRA, J.R.S. **Contribuições e abordagens das atividades experimentais no ensino de ciências: reunindo elementos para a prática docente**. Acta Scientiae v. 12 n.1 p.139-153 jan./jun. 2010.

RUBINGER, M.M.M. **Ação e reação: ideias para aulas especiais de Química**. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

PAULA, C.R.; OLIVEIRA, C. **Educação de Jovens e adultos: a educação ao longo da vida**. Curitiba: Ibplex, 2011.

UNESCO. **Confitea V: Declaração de Humburgo sobre Educação de Adultos**. Julho, 1997. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-de-hamburgo-sobre-educacao-de-adultos.html>>. Acesso em: 08 de jan. 2018.

JOGO LÚDICO SOBRE ABELHAS NATIVAS COMO MEDIAÇÃO NO PROCESSO ENSINO- APRENDIZAGEM

Thaís de Oliveira Saib Chequer

Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde, Departamento de Biologia, Alto Universitário, s/n, Guararema, CEP: 29500-000, Alegre, Espírito Santo, Brasil.

Thaís de Moraes Ferreira

Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde, Departamento de Biologia, Alto Universitário, s/n, Guararema, CEP: 29500-000, Alegre, Espírito Santo, Brasil.

Patrícia Batista de Oliveira

Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde, Departamento de Biologia, Alto Universitário, s/n, Guararema, CEP: 29500-000, Alegre, Espírito Santo, Brasil.

RESUMO: A utilização do jogo lúdico pode ser considerada um instrumento no processo de ensino aprendizagem caracterizando como uma alternativa para auxiliar em tais processos e colaborando com o aprimoramento do conhecimento do aluno. A proposta apresentada teve como objetivo elaborar, confeccionar e aplicar um jogo didático para a compreensão e aprendizagem sobre o conteúdo de abelhas nativas ressaltando quem são, suas interações e importância para o ecossistema. O trabalho foi realizado em duas turmas de

sétimo ano do ensino fundamental de uma Escola Estadual e outra Municipal localizada no município de Alegre, Espírito Santo. Foi aplicado um pré-questionário sobre abelhas nativas, uma intervenção, o jogo “na trilha da abelha” e logo em seguida o pós-questionário contendo as mesmas questões. Os resultados indicaram que nas duas escolas o índice de aproveitamento aumentou após a aplicação do jogo “Na trilha da abelha” mostrando que a metodologia utilizada foi de grande relevância na aquisição de informações sobre abelhas nativas, evidenciado a melhora dos estudantes após a atividade realizada.

PALAVRAS-CHAVE: Interatividade, ludicidade, escola pública, ensino de ciência.

ABSTRACT: The use of playful play can be considered an instrument in the process of teaching learning characterizing as an alternative to assist in such processes and collaborating with the improvement of the student’s knowledge. The present proposal had as objective to elaborate, to make and to apply a didactic game for the understanding and learning about the content of native bees emphasizing who they are, their interactions and importance for the ecosystem. The work was carried out in two classes of seventh year of the elementary school of a State School and another Municipal located in the municipality of

Alegre, Espírito Santo. A pre-questionnaire was applied on native bees, an intervention, and the game “on the bee’s trail” and soon after the post-questionnaire containing the same questions.

KEY WORDS: Interactivity, playfulness, public school, teaching science.

1 | INTRODUÇÃO

Lúdico, derivado do latim *ludus*, é definido como relativo a jogo ou divertimento, que serve para divertir ou dar prazer (FERREIRA, 2001). Para Cunha (2001), ao brincar a criança desenvolve suas habilidades de forma natural, aprendendo a socializar, a desenvolver sua motricidade, sua mente e criatividade com prazer, sem que haja cobrança ou qualquer tipo de medo.

O jogo didático tem como principal objetivo incorporar o lúdico na prática do ensino, de modo que o mesmo traga benefícios de aprendizagem, pois ao ser ministrado dentro da sala de aula, o jogo lúdico proporciona ao aluno um momento de prazer e envolvimento que vai além da fixação dos conceitos ali trabalhados (SANTOS, 2010).

Dentro deste contexto é possível trabalhar a temática através de jogos lúdicos dos quais pode ser trabalhado a importância das abelhas nativas com intuito de ressaltar a polinização que é uma das melhores alternativas da produtividade, contribuindo para a preservação da flora nativa, além de seus eventos ecológicos, sua relação com outros seres vivos e seus fins lucrativos (D’AVILA; MARCHINI, 2005).

O Brasil é signatário da Convenção da Diversidade Biológica na qual o tema polinização deve ser abordado pelos países membros. Dentro deste contexto o Brasil tem a política de Iniciativa Brasileira dos Polinizadores, que pretende monitorar, conhecer a fauna e propor iniciativas de preservação para suprir a falta desses polinizadores, além de divulgar para a população a importância sobre a conservação dos mesmos.

O jogo didático tem como principal objetivo incorporar o lúdico na prática do ensino, de modo que o mesmo traga benefícios de aprendizagem em alunos do sétimo ano do ensino fundamental.

Ao ser ministrado dentro da sala de aula, o jogo lúdico proporciona ao aluno um momento de prazer e envolvimento que vai além da fixação dos conceitos ali trabalhados.

2 | METODOLOGIA

O jogo e a intervenção sobre abelhas nativas foram realizados com duas turmas de sétimo ano do ensino fundamental, sendo uma turma de 10 alunos de uma Escola Estadual e uma turma de 5 alunos de uma Escola Municipal, localizadas em Alegre, Espírito Santo.

A partir da estrutura de um jogo de trilha foi elaborado o jogo “Na Trilha da

Abelha” confeccionado manualmente, utilizando material de fácil acesso como papel cartão colorido, cola e tesoura. As imagens ilustradas no jogo foram retiradas da internet e utilizou-se o software Microsoft Word para a elaboração do tabuleiro, que foi impresso em tamanho A3. As cartas do jogo também foram feitas no mesmo software, impressas e coladas em papel cartão de acordo com cada cor.

O jogo completo é composto por: 1 tabuleiro (Figura 1); 8 cartas pergunta na cor vermelha; 8 cartas resposta na cor azul (Figura 2); 7 cartas curiosidades na cor verde (Figura 3 A); 8 cartas surpresas, contendo 4 cartas avance e 4 cartas volte (Figura 3 B), dois pinos e um dado.

Foi estruturado um questionário a respeito de abelhas nativas a partir da literatura, contendo oito questões, sendo quatro discursivas e quatro objetivas.

Antes de ser comentado qualquer assunto sobre o tema e o jogo, foi aplicado um questionário prévio para avaliação do conhecimento dos estudantes a respeito de abelhas. Posteriormente a intervenção e o jogo, repetiu-se o mesmo questionário realizado no início da atividade.

Os dados obtidos foram analisados de forma qualitativa e quantitativa, por meio das respostas dos questionários aplicados pré e pós dinâmica do jogo, levando em consideração os acertos antes e depois da utilização do jogo lúdico.

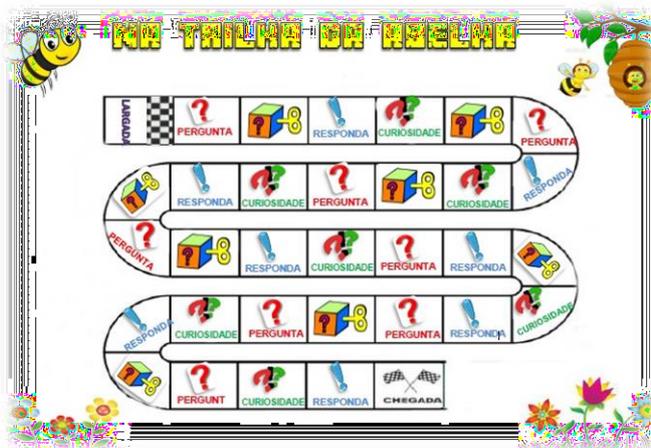


Figura 1. Ilustração do tabuleiro do jogo “Na trilha da Abelha”.

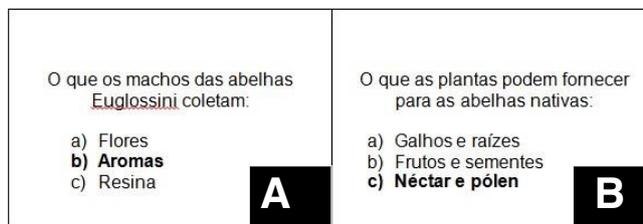


Figura 2. Exemplos de cartas utilizadas no jogo “Na trilha da abelha”. (A) Carta Pergunta (B) Carta Resposta.

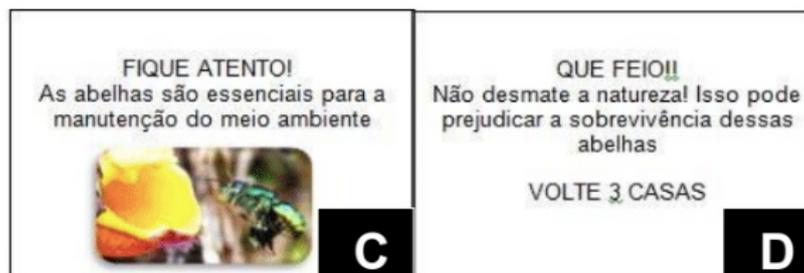


Figura 3. Exemplos de cartas utilizadas no jogo “Na trilha da abelha”. (C) Carta Curiosidade (D) Carta Surpresa.

3 | RESULTADOS

A quantidade de acertos e erros dos questionários antes e pós atividade lúdica apresentou números distintos tanto na Escola Estadual quanto na Escola Municipal.

Ao final dos questionários pré e pós percebeu-se a melhora das respostas após a aplicação do jogo, por meio do aproveitamento de cada questão, tanto na Escola Estadual (Figura 4) quanto na Escola Municipal (Figura 5).

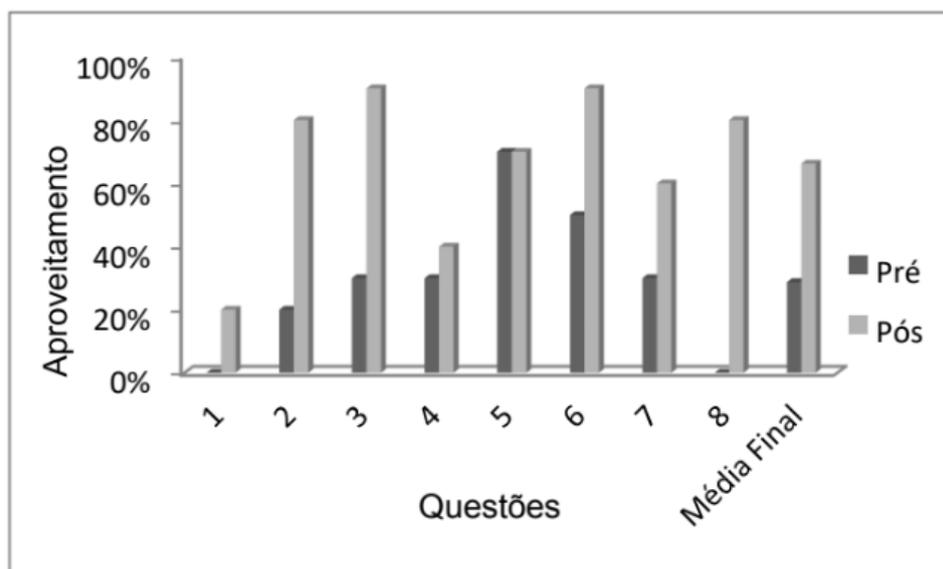


Figura 4. Representação de aproveitamento dos questionários pré e pós dos alunos do 7º ano do ensino fundamental da Escola Estadual.

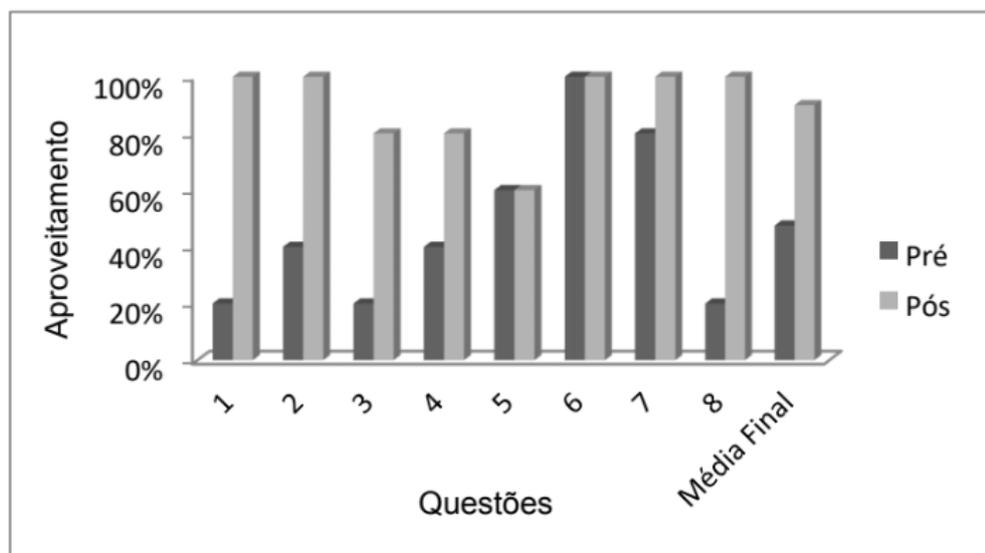


Figura 5. Representação de aproveitamento dos questionários pré e pós dos alunos do 7º ano do ensino fundamental da Escola Municipal.

4 | DISCUSSÃO

Nas duas escolas houve melhorias significativas em quase todas as questões, fazendo com que a média final praticamente dobrasse nas duas, onde a Municipal saltou de 47,5% para 90% de aproveitamento e a Estadual de 29% atingiu 66% de aproveitamento.

A diferença observada nos resultados dos questionários pré e pós da Escola Municipal, que foram superiores que o da Escola Estadual, pode ter ocorrido pelo fato do ambiente escolar existente, pois é necessário que exista uma motivação para aprendizagem, considerando características do ambiente escolar através da quantidade de aluno por sala, do método utilizado pelo professor e da organização. Guimarães (2001) enfatiza que é de grande importância estimular a aprendizagem dos estudantes, organizando e possibilitando o encorajamento da sua iniciativa, observando suas necessidades internas e perspectivas sociais. Além disso, Lima (2000) ressalta que o professor tem como tarefa propiciar situações que sejam favoráveis para que o aluno aprenda.

5 | CONCLUSÃO

A utilização de metodologias alternativas para o ensino aprendizagem dos alunos deve ser estimulada durante sua vida escolar, promovendo a assimilação dos conteúdos abordados e possibilitando a integração dos alunos.

O jogo didático pode ser utilizado como método complementar para aprendizagem sendo intercalado com outras práticas didáticas modalizando as atividades escolares.

A função educativa do jogo foi claramente perceptível, pois durante o mesmo foi possível observar a interação e a participação dos alunos.

Levando em consideração a falta do conhecimento sobre o tema abelha nativa o jogo didático auxiliou no processo de ensino aprendizagem, uma vez que o objetivo do jogo foi alcançado, no qual o conhecimento dos alunos sobre abelhas nativas obteve uma melhora significativa quando os dados foram comparados antes e após a metodologia utilizada.

REFERÊNCIAS

CUNHA, N. H.S. **Brinquedo, desafio e descoberta para utilização e confecção de brinquedos**. Rio de Janeiro: Fae, p. 14, 1988.

D'AVILA, M.; MARCHINI, L.C. Polinização realizada por abelhas em culturas de importância econômica no Brasil. **Boletim de Indústria Animal**, Nova Odessa, v.64, p.79-90, 2005.

FERREIRA, B, H, A. **Minidicionário Século XXI Escolar: Minidicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, p. 433, 2001.

GUIMARÃES, S.E.R. **A Organização da escola e da sala de aula como determinante da motivação intrínseca e da meta aprender**. A Motivação do Aluno: Contribuições da Psicologia contemporânea. Rio de Janeiro: Vozes, 2001. p.78-112.

LIMA, L. M. S. **Motivação em sala de aula: A moda propulsora da aprendizagem**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000, p.148-161.

SANTOS, E. A. C. **O lúdico no processo ensino-aprendizagem**. Dissertação (Mestrado), 2010. Disponível em:<http://need.unemat.br/4_forum/artigos/elia.pdf>. Acesso em: 17 Setembro 2015.

CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE: UMA RELAÇÃO COM O ENSINO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA CRÍTICA

Regimar Alves Ferreira

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de Goiás – Câmpus Jataí

Luciene Lima de Assis Pires

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de Goiás – Câmpus Jataí

RESUMO: Este trabalho é de natureza teórica e apresenta como objetivo relacionar Ciência, Tecnologia e Sociedade ao ensino na perspectiva da Educação Matemática Crítica, de maneira a compreender a ciência e a tecnologia como avanços e necessidades do homem. No intuito de entender como ocorreu a relação da CTS com os processos históricos, Auler (2007), Bazzo (1998), Jarrosson (1996), Cachapuz (2005) e Chassot (1994) promoveram um diálogo numa abordagem contextualizada e contribuíram expressivamente acerca do tema. Nesse contexto, o processo ensino-aprendizagem é retratado em uma perspectiva da alfabetização científica a partir da qual os acontecimentos fazem parte da realidade. Evidenciou-se a relevância da oferta de uma educação que oriente o indivíduo a atuar de maneira consciente no meio social. Investigou-se aporte teórico relativo ao movimento CTS e Educação Matemática Crítica na qual percebeu-se a expansão da sociedade a partir

do desenvolvimento da ciência e da tecnologia e a construção de conhecimentos ocorreram pela busca de novos questionamentos, afim de propor uma argumentação pertinente aos modelos, de forma que a interação e integração encontre novos conhecimentos mais confiáveis, mas não necessariamente acabados. Concluiu-se que o ensino na perspectiva crítica pode contribuir como ponto inicial para a construção de um sujeito crítico emancipado, na medida que, não é relevante que apenas o professor tenha um papel decisivo nas tomadas de decisões, no processo educacional nesse viés atribui-se aos professores e principalmente aos alunos essa competência, favorecendo o aluno tornar-se um cidadão questionador desenvolvendo habilidades e competências que influencie na tomada de decisões.

PALAVRAS-CHAVE: Ciência, Tecnologia e Sociedade. Alfabetização Científica. Educação Matemática Crítica.

ABSTRACT: This work is theoretical in nature and aims to relate Science, Technology and Society to teaching in the perspective of Critical Mathematics Education, in order to understand science and technology as advances and needs of man. In order to understand the relationship between CTS and historical processes, Auler (2007), Bazzo (1998), Jarrosson (1996), Cachapuz (2005) and Chassot (1994) promoted

a dialogue in a contextualized approach and contributed significantly theme. In this context, the teaching-learning process is portrayed in a perspective of scientific literacy from which events are part of reality. It was evidenced the relevance of the offer of an education that guides the individual to act in a conscious way in the social environment. A theoretical contribution was made regarding the CTS movement and Critical Mathematics Education in which the expansion of society was perceived by the development of science and technology and the construction of knowledge occurred by the search of new questions, in order to propose a pertinent argument to the models, so that interaction and integration find new knowledge that is more reliable, but not necessarily finished. It was concluded that teaching in the critical perspective can contribute as a starting point for the construction of an emancipated critical subject, inasmuch as it is not relevant that only the teacher plays a decisive role in the decision-making process, teachers and students are given this competence, allowing the student to become a questioning citizen by developing skills and competences that influence decision making

KEYWORDS: Science, Technology and Society. Scientific Literacy. Critical Mathematics Education.

1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho traz reflexões dos estudos sobre o movimento Ciência Tecnologia e Sociedade (CTS) e o ensino na perspectiva da Educação Matemática Crítica, de maneira a compreender a ciência e a tecnologia como avanços e necessidades do homem, que, por algum tempo estiveram centradas em grupos detentores de poder e cientistas, diante disso, surge a necessidade da alfabetização científica que objetiva um ensino que agregue a vivência do homem e principalmente a construção dos conhecimentos a partir da (des) construção de conceitos pré-existentes.

No intuito de entender como ocorre a relação da CTS com os processos históricos, Auler (2007), Bazzo (1998), Jarrosson (1996), Cachapuz (2005), Chassot (1994), dentre outros promovem o diálogo em uma abordagem contextualizada e contribuem expressivamente acerca desse tema. No que referencia a Educação Matemática Crítica, Skovsmose (2013), propõe uma educação como relação social em que é inaceitável que somente o professor tenha um papel decisivo e prescritivo, em vez disso, o processo educacional deve ser entendido como um diálogo e a relação estudante-professor é desenvolvida do ponto de vista geral de que a educação faça parte de um processo de democratização.

Nesse aspecto, é essencial a compreensão da expansão da ciência, tecnologia, e a participação da sociedade no processo, a fim de promover uma alfabetização científica que evidencie a relevância da oferta de uma educação que oriente o indivíduo a atuar de maneira consciente no meio social.

2 | METODOLOGIA

A pesquisa é de caráter bibliográfico e tem por finalidade compreender a relação CTS e o ensino na perspectiva da Educação Matemática Crítica.

Para compor a pesquisa foi subdividida em quatro pilares temáticos básicos a serem explanados, são eles: ciência e sociedade; técnica, trabalho e natureza humana; CTS e Educação Matemática Crítica.

A estruturação desse trabalho foi mediada por reflexões acerca dos aspectos inerentes ao movimento CTS, na busca por compreender os aspectos sociais do desenvolvimento técnico-científico, tanto nos benefícios que esse desenvolvimento possa vir a trazer, como também as consequências sociais e ambientais que por ventura apresentar.

3 | DESENVOLVIMENTO E RESULTADOS

3.1 Ciência e sociedade

A ciência surgiu na Grécia por volta do ano de 500 a.C. sobre o impulso de Tales e Pitágoras, em um contexto de grandes mudanças econômicas, sociais e políticas, criticando formas de conhecimentos predominantes na sociedade, embasadas na racionalidade mítica, senso comum das quais ofertavam respostas aos múltiplos questionamentos colocados pelos indivíduos, sendo atribuído aos Gregos a utilização sistemática da razão para interpretar o mundo (JARROSON, 1996).

Jarrosson (1996) relata que os filósofos gregos estavam convencidos que a realidade sensível, aquela à qual os nossos sentidos dão acesso, não é a última realidade conhecível. Assim para os gregos conhecer é ir além da realidade visível. Na Matemática, no caso da Geometria, os egípcios inventaram métodos particulares de resolução de problemas, enquanto os gregos manipularam os métodos particulares para o global, dando um novo sentido a Geometria, na Química postularam a existência de átomos, uma realidade inacessível para o período, compreenderam que os objetos possuíam propriedades e qualidades, já na Astronomia observaram que os movimentos dos planetas se concretizava sobre esferas sólidas e transparentes, questionado e demonstrado como um erro no século XVI por Tycho Brahé.

Portanto, por meio desses exemplos evidencia-se que os processos históricos de construção de conhecimentos ocorrem pela busca de novas formas, novos questionamentos, afim de propor uma argumentação pertinente aos modelos, de forma que a interação e integração encontre novos conhecimentos mais confiáveis, mas não necessariamente acabados, pois sempre pode ocorrer de encontrar coisas por detrás das coisas.

Quando se trata de tecnologia Fourez (1995) pondera;

não é somente um conjunto de elementos materiais, mas também um sistema social. Certos aparelhos, aliás, podem se tornar absolutamente inúteis nos países em desenvolvimento que não possuem as infraestruturas sociais e culturais que eles implicam. As escolhas tecnológicas determinam o tipo de vida social de um grupo: uma sociedade pode se tornar mais ou menos tecnocrática de acordo com o tipo de tecnologia que ela constrói para si. (FOUREZ, 1995, p. 218).

A partir dessa premissa, o homem no decorrer do processo histórico desenvolve formas com base na sua necessidade individual e do grupo social a qual esteve inserido, de modo encontrar algo que facilitasse o cotidiano, os benefícios se desencadearam no decorrer de sua evolução, exemplo disso, quando foi capaz de produzir e controlar o fogo, fabricação de objetos de cerâmica, cocção de alimentos, fermentação, criação dos primeiros instrumentos, ligas metálicas dentre outras.

3.2 Técnica, trabalho e natureza humana

No decurso da história, a técnica, trabalho e natureza humana faz parte do cotidiano e desenvolve um elo que evidencia nos aspectos sociais, políticos e econômicos. Na sociedade moderna a educação científica tornou-se uma exigência urgente, como essencial no desenvolvimento das pessoas. O reconhecimento desta importância tem atribuído a educação o papel de incitar nos cidadãos o senso crítico desde a Educação Básica até cursos de Pós-Graduação, mas, esta responsabilidade não deve ser limitada apenas a Educação, mas sim a todos os setores da sociedade.

Segundo Marx (2004), “o trabalho humano é simples movimento mecânico; a parte mais importante é feita pelas propriedades materiais dos objetos. Ao indivíduo deve confiar-se o menor número possível de operações”. Ou seja, o objeto se torna mais importante no encadeamento do processo, enquanto o ser, restringe-se a fragmentos aumentando a alienação do homem. Diante desse cenário nota-se a importância de formar cidadãos críticos capazes de argumentar e contrapor a ideia de que quanto mais a sociedade esteja tecnologicamente evoluída maior será o bem-estar social das pessoas que ali estão integradas.

Para minimizar essa necessidade Cachapuz (2011) propõe a alfabetização científica, pautada nos seguintes elementos no intuito de promover conhecimento científico:

- Alfabetização científica prática, que permita utilizar os conhecimentos na vida diária com o fim de melhorar as condições de vida, o conhecimento de nós mesmos etc.
- Alfabetização científica cívica, para que todas as pessoas possam intervir socialmente, com critério científico, em decisões políticas.
- Alfabetização científica cultural, relacionada com os níveis da natureza da ciência, com o significado da ciência e da tecnologia e a sua incidência na configuração social.

Nesse entendimento a alfabetização científica se fundamenta na sociedade,

pois, além de considerar os aspectos teóricos relaciona-os com a prática e abrange a perspectiva social, cultural e suas implicações a fim de desenvolver o espírito investigativo dos cidadãos, para que saibam argumentar e questionar sua realidade.

3.3 Ciência, tecnologia e sociedade

Ao observar acerca de Ciência e Tecnologia percebe-se que não são neutras, pois aqueles que as produzem são pessoas, das quais, possuem valores morais, éticos, histórias de vida, crenças, dentre outros fatores dos quais influenciam na forma como as desenvolvem. Na busca por compreender a Ciência e Tecnologia surgiram, na Europa e nos Estados Unidos, os primeiros indicativos de movimento CTS. De acordo com Bazzo *et al.* (2003), no contexto europeu a ênfase centrava na dimensão social antecedente ao desenvolvimento científico-tecnológico, enquanto no contexto norte-americano as preocupações centravam-se nas consequências sociais e ambientais que o desenvolvimento científico-tecnológico pode causar.

Segundo Pinheiro (2005), CTS corresponde ao estudo das inter-relações entre a ciência, a tecnologia e a sociedade, constituindo um campo de trabalho que se volta tanto para a investigação acadêmica como para as políticas públicas. Assim, observa-se que o intuito principal do movimento CTS é de que a sociedade agregue conhecimentos de modo que o cidadão aprenda a interpretar a sociedade a sua volta e perceba as relações existentes na ciência e tecnologia como produção humana historicamente construída, opondo-se à concepção do modelo linear de desenvolvimento, que de acordo com Cerezo *et al.* (2003) apud Pinheiro (2005) quanto maior for a produção científica, maior a produção tecnológica, o que aumenta a geração de riquezas e, em consequência, o bem-estar social.

O aparecimento de alternativas relativas ao ensino CTS na Educação, deu-se após alguns fatores sociais marcantes, dos quais destacam-se: agravamento ambiental pós-guerra, modo de vida na sociedade industrializada, medo e a frustração decorrentes das exorbitâncias tecnológicas, premência da participação popular em decisões públicas, dentre outros. Com isso perceberam a importância de instruir o cidadão, mas, a localidade inicial de inserção de tais currículos, corresponde aos países industrializados na Europa, nos Estados Unidos, no Canadá e na Austrália enquanto que na América Latina haviam poucas ações implementadas.

No Brasil, Motoyama (1985) pontua aspectos decorrentes do passado colonial. Segundo ele, os países do “terceiro mundo”, quase todos de passado colonial, não presenciaram um crescimento científico e tecnológico próprio, assim, Ciência e Tecnologia não estão integradas harmoniosamente nas suas estruturas socioeconômicas.

De fato, a ciência no Brasil é considerada recente, devido a exploração de caráter predatório sofrido no período colonial. Na área educacional o movimento CTS, começa a emergir a partir de 1960, com a criação da Universidade de Brasília (UNB), com a

realização da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), dentre outros; por volta de 1970, a ciência começa a ser observada nos aspectos econômico, político e social; na década de 1980, mudanças ocorreram no ensino de ciências, que passou a se direcionar pelo objetivo de analisar as implicações sociais do desenvolvimento científico e tecnológico; na década de 1990, realização da Conferência Internacional Ensino de Ciências para o Século XXI: Alfabetização em Ciência e Tecnologia (ACT), cuja temática foi à educação científica dos cidadãos.

As iniciativas no ensino de Ciências no contexto educacional brasileiro ainda estão iniciantes, muitas vezes isoladas, não introduzidas em programas institucionais, além de apresentarem problemas, que segundo Auler (1998) destacam-se:

formação disciplinar dos professores incompatível com a perspectiva interdisciplinar presente no movimento CTS; compreensão dos professores sobre as interações entre ciência, tecnologia e sociedade; não contemplação do enfoque CTS nos exames de seleção; formas e modalidades de implementação; produção de material didático-pedagógico e redefinição de conteúdos programáticos.

Nessa perspectiva, percebe-se que o estudo do movimento CTS no Brasil enfrenta um grande desafio, pois há a necessidade de incorporar inovações e mudanças no processo educacional transformando num espaço contra hegemônico, ou seja, que subverta a lógica do individualismo para um espaço de interação com a comunidade escolar por meio do diálogo e o trabalho coletivo.

3.4 Educação Matemática Crítica

Na sociedade contemporânea a tecnologia está presente em basicamente todos os setores, muitas pessoas de um modo ou de outro, tem contato diretamente com ela, deve-se ponderar que existe uma diferença entre desenvolver tecnologia ou simplesmente adquirir aparatos tecnológicos, o primeiro envolve o conhecimento enquanto o segundo reflete apenas na aquisição, ela não transforma automaticamente a sociedade, mas muda aquelas que suas estruturas estão mais suscetíveis.

Dessa forma, pensar a educação na sociedade da informação, requer da comunidade escolar uma intensa dedicação para planejar e implementar propostas de aprendizagem que contribuam de modo a transformar o ambiente. É importante pontuar que cada um assuma a postura de educador, encarando a realidade e desenvolva seu trabalho com os recursos de que dispõe. Considerando que esse trabalho é essencial à formação não apenas de sujeitos, mas essencialmente de cidadãos. O educador fundamenta seu trabalho na busca da superação das dificuldades, auxiliando os alunos a desenvolverem habilidades que permitam a transformação da sua realidade e da sociedade. Ao explorar diversificados recursos didáticos tecnológicos, o professor oportuniza o aluno a superar dificuldades e aprender a solucionar situações que se apresentem no cotidiano. Diante das dificuldades encontradas na aquisição do conhecimento matemático, surge a necessidade de um modelo de ensino mais significativo onde os discentes possam se desenvolver, de forma gradativa e satisfatória.

Para Skovsmose (2013), uma Educação Crítica pauta-se nos seguintes aspectos básicos:

é necessário intensificar a interação entre a Educação Matemática e a Educação Crítica, para que a Educação Matemática não se degenera em uma das maneiras mais importantes de socializar os estudantes em uma sociedade tecnológica e, ao mesmo tempo, destruir a possibilidade de se desenvolver uma atitude crítica em direção a essa sociedade tecnológica. É importante para a Educação Crítica interagir com assuntos das ciências tecnológicas e, entre eles, a Educação Matemática, para que a Educação Crítica não seja dominada pelo desenvolvimento tecnológico e se torne uma teoria educacional sem importância e sem crítica. (SKOVSMOSE, 2013, p. 14-15).

É oportuno pontuar que o educador matemático busque formas de desenvolvimento de conhecimentos e práticas pedagógicas que contribuam para uma formação mais integral, humana e crítica dos educandos, pretendendo-se uma Educação Matemática no viés crítico, pois, a Educação nessa concepção não deve servir como reprodução passiva de relações sociais existentes e de poder, ela deve desempenhar um papel ativo na identificação e no combate de disparidades sociais.

Para a educação crítica, o elo entre professor e alunos tem um papel importante, haja vista, que um princípio fundamental é que os parceiros sejam iguais. Nessa perspectiva Freire (1972) discute essa relação professor - alunos, no que chama de pedagogia emancipadora:

Através do diálogo, o professor-dos-estudantes e os estudantes-do-professor se desfazem e um novo termo emerge; professor-estudante com estudantes-professores. O professor não é mais meramente o-que-ensina, mas alguém a quem também se ensina no diálogo com os estudantes, os quais, por sua vez, enquanto estão ensinando, também aprendem. Eles se tornam conjuntamente responsáveis por um processo no qual todos crescem. (FREIRE, 1972 *apud*, SKOVSMOSE, 2013, p.17)

Com base nessa premissa, observa-se que não seja relevante que apenas o professor tenha um papel decisivo nas tomadas de decisões, ou seja, no processo educacional no viés crítico atribui-se aos professores e principalmente aos alunos essa competência. Na perspectiva crítica dois motivos são atribuídos aos alunos nesse processo, um refere-se as razões de fato, ou seja, a partir das experiências gerais no diálogo com o professor permita identificar aspectos relevantes tanto na perspectiva imediata como na perspectiva geral do processo educacional e o outro, refere-se as razões de princípio, uma educação que pretende desenvolver uma competência crítica não deve ser imposta, mais sim adquirida.

Por meio dessa dinâmica, o *software* GeoGebra se apresenta como um aliado para o ensino da Geometria. A aplicação desse aporte vai além do âmbito escolar, pois o mesmo já induz o aluno a buscar novos caminhos, dos quais pode melhorar sua vida no âmbito social e financeiro, pois pode integrar estes conhecimentos ao mercado de trabalho.

O professor precisa estar conectado com as tecnologias, o processo formativo do docente deve ultrapassar a linha de conhecer as tecnologias e o conhecimento

matemático, precisa existir a interação dessas duas áreas e a aplicação no contexto educacional. Assim, com o trabalho com a Geometria faz-se necessário haver essa conectividade para que o educando possa visualizar melhor o objeto em estudo.

Vale considerar nesse contexto que o GeoGebra se apresenta como colaborador no desenvolvimento de atividades pedagógicas que envolvem o uso de tecnologias na área da Matemática. Ele apresenta uma característica bastante peculiar quanto a agilidade na construção de figuras que demorariam muito tempo para serem construídas no caderno ou na própria lousa, ou seja, são construídas rapidamente na tela do computador com a seleção de algumas ferramentas o que permite ao professor dar mais agilidade a sua aula, além disso, proporciona uma melhor visualização por parte do aluno, percebendo de maneira mais fácil conceitos, descobre características e semelhanças que envolvem o trabalho com polígonos, além da atividade se tornar mais atrativa ao aluno, por ser uma tarefa dinâmica, possui uma interface bastante simples, facilita a sua utilização por discentes e docentes, permite a construção do conhecimento de forma mais prazerosa e com um grau de aprendizado maior.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após as ponderações e reflexões acerca do movimento CTS e Educação Matemática Crítica, conclui-se que é de grande importância essa relação, em especial quando se observa as contribuições que o *software* GeoGebra oferece à aprendizagem da Geometria, pois auxilia alunos e professores na integração de conceitos e cotidiano, bem como possibilita a aproximação de um enfoque das ciências naturais com as exatas a partir da observação que a Educação Matemática como um campo de estudo de caráter interdisciplinar afim de minimizar a lacuna existente na fragmentação de currículo encontrado.

Outro aspecto fundamental que propicia esse trabalho pedagógico é o fato da abordagem crítico reflexiva, favorecendo o discente a se tornar um cidadão questionador desenvolvendo habilidades e competências que influencie na tomada de decisões, compreendendo o processo social que se encontra na ciência e tecnologia.

REFERÊNCIAS

AULER, Décio. Movimento ciência - tecnologia - sociedade (CTS): modalidades, problemas e perspectivas em sua implementação no ensino de física. In: **Encontro de Pesquisa em Ensino de Física**, Resumo, n.6, Florianópolis, 1998.

_____. Movimento Ciência - tecnologia - sociedade (CTS):Enfoque ciência-tecnologia-sociedade: pressupostos para o contexto brasileiro. **Ciência & Ensino**, vol. 1, número especial, nov./2007. Disponível em <www.ige.unicamp.br/ojs/index.php/cienciaeensino/article/.../109>, acesso em 15/ mai./2012.

BAZZO, Walter Antônio. **Ciência, tecnologia e sociedade: e o contexto da educação tecnológica**. Florianópolis: Edufsc, 1998.

_____,et al. Introdução aos estudos CTS. **Cadernos de Ibero - América**, ed. OEI, n.1, 172 p., 2003.

CACHAPUZ, Antônio; et. al. (orgs.). **A renovação necessária do ensino das ciências**. São Paulo: Cortez, 2005.

CHASSOT, Áttico. **A ciência através dos tempos**. São Paulo: Moderna, 1994.

FOUREZ, Gérard. **A construção das ciências, uma introdução à filosofia e ética das ciências**. Trad. de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Editora Unesp, 1995. (Biblioteca básica).

JARROSSON, Bruno. **Humanismo e técnica: o humanismo entre economia, filosofia e ciência**. Tad. de Isabel de Almeida Brito. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos e filosóficos – terceiro manuscrito**. Trad. de Alex Marius. São Paulo: Martin Claret, 2004. (Coleção obra prima de cada autor).

MOTOYAMA, Shozo. **Os principais marcos históricos em ciência e tecnologia no Brasil**. Sociedade Brasileira de História da Ciência, São Paulo, n.1, janeiro-junho, 1985, p.41- 49.

PINHEIRO, Nilcéia Aparecida Maciel. **Educação crítico-reflexiva para um ensino médio científico-tecnológico: a contribuição do enfoque CTS para o ensino-aprendizagem do conhecimento matemático**. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SKOVSMOSE, Ole. **Educação matemática crítica: a questão da democracia**. Campinas: Papirus, 2013.

A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E A CIÊNCIA PÓS-MODERNA DE BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS

Sandro Luiz Leseux

Professor da Secretarial Estadual de Educação
(SEDUC/MT)

Comodoro – Mato Grosso.

Lucenildo Elias da Silva

Centro de Formação e Atualização dos
Profissionais da Educação

Barra do Garça – Mato Grosso.

Marta Maria Pontin Darsie

Universidade Federal de Mato Grosso

Cuiabá – Mato Grosso.

RESUMO: O presente artigo, a partir de uma abordagem qualitativa e do procedimento de pesquisa bibliográfica, objetivou realizar uma breve discussão sobre as políticas educacionais, mais especificamente da educação matemática frente aos pressupostos da ciência no século XXI, amplamente debatidos no momento contemporâneo. Numa tentativa de estabelecer uma analogia, buscamos destacar algumas preposições segundo textos oficiais que fundamenta e organiza o sistema educacional do Brasil a partir da década de 90, com o pensamento do epistemólogo Boaventura de Sousa Santos, a respeito da ciência que o mesmo chama de pós-moderna. Para tanto, tomando como principal referencial as obras *Um discurso sobre as ciências* (2003) e *Introdução a uma ciência pós-moderna* (1989). O autor

afirma que estamos vivendo em uma época de transição (ruptura) de uma ciência estruturada num só paradigma - o “paradigma dominante”, apresentando frente a isso, as concepções do paradigma “emergente” como sendo uma possível preposição para consolidação de uma ciência pós-moderna. Assim, reputando o referencial teórico sobre a perspectiva da ciência pós-moderna associada ao pensamento de Boaventura, fazemos algumas reflexões sobre campo da Educação Matemática no pós-modernismo, tendo como base alguns pontos da legislação e orientativos para educação pública no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Política Educacional. Educação Matemática. Ciência Pós-moderna.

ABSTRACT: The present article, based on a qualitative approach and the bibliographic research procedure, aimed to carry out a brief discussion on educational policies, more specifically on mathematics education in relation to the presuppositions of science in the 21st century, widely debated in the contemporary moment. In an attempt to establish an analogy, we sought to highlight some prepositions according to official texts that founded and organized the educational system of Brazil from the 90s, with the thought of the epistemologist Boaventura de Sousa Santos, about the science he calls the post-Modern. For that, taking as main reference

the works *A discourse on the sciences* (2003) and *Introduction to a postmodern science* (1989). The author affirms that we are living in a time of transition (rupture) of a science structured in a single paradigm - the “dominant paradigm”, presenting in front of this, the conceptions of the “emerging” paradigm as being a possible preposition for the consolidation of a science postmodern. Thus, considering the theoretical reference on the perspective of postmodern science associated with the thought of Boaventura, we make some reflections on the field of Mathematics Education in postmodernism, based on some points of the legislation and guidelines for public education in Brazil.

KEYWORDS: Educational Policy. Mathematics Education. Post-modern Science

1 | INTRODUÇÃO

Atualmente é possível perceber a grande preocupação voltada para a qualidade da Educação Matemática. Como ainda, a expressiva apresentação de estudos e propostas direcionadas para a necessidade de mudanças no atual sistema de ensino público. Principalmente a partir de meados da década de 90, se estabeleceu um largo espaço de debate e discussão de ideias entre legisladores, educadores, órgãos e instituições nacionais e internacionais, segmentos de estudantes e pais e a sociedade em geral. Nesse movimento discussão são evidenciados tendências e até mesmo pressupostos a respeito da organização curricular, da oferta, da metodologia de ensino, formação inicial e continuada, entre outros que de alguma forma configuram todo processo do ensino e da aprendizagem escolar.

Essa preocupação com os novos rumos que a educação precisa tomar pode estar sendo impulsionada pelo atual momento que a ciência está passando. Momento em que se debate amplamente um novo modelo de ciência em contraposição ao paradigma da ciência moderna.

A educação matemática, por sua vez, tem papel primordial na formação intelectual, social, política, econômica e ambiental, sendo assim fundamental na formação integral do aluno. Considerada por muitos até hoje como uma ciência de verdades irrefutável, e ainda ensinada nas escolas de maneira técnica numa visão de exatidão, o ensino da matemática precisa de uma ressignificação diante das novas concepções e perspectiva do período pós-moderno.

Nesse sentido, este artigo a partir de uma abordagem qualitativa, a qual segundo Gerhardt e Silveira (2009, p. 31), “não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização”. E adotando como procedimento de pesquisa bibliográfica em que, “é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites” (FONSECA, 2002, p. 32, apud GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 37). Buscou estabelecer uma abordagem teórica baseando-se no discurso de Boaventura de Sousa Santos sobre ciência moderna, a qual ele chama de ciência pós-moderna. Paralelo a

esse discurso foi destacado alguns marcos legais que configura a intencionalidade e finalidade, tanto das políticas educacionais como do ensino e da educação matemática. Desse modo, a principal intenção foi de estabelecer uma analogia baseadas entre as teorias da ciência moderna e pós-moderna e a intencionalidade da educação e da educação matemática segundo alguns parâmetros normativos.

2 | EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E A EPISTEMOLOGIA CONTEMPORÂNEA

O momento atual está sendo marcado por uma ampla discussão no campo da epistemologia contemporânea. Enquanto alguns teóricos defendem que a ciência moderna nesse século está cumprindo suas promessas e premissas que a fundamentam, outros afirmam que nos encontramos em uma época de transição de uma ciência positivista, a qual não consegue mais resolver todos os problemas e questionamentos das mais diversas esferas sociais e ambientais, para uma ciência pautada num paradigma emergente, fundamentada nas concepções da democracia, participação ativa, emancipação do ser humano entre outros (SANTOS, 1989).

Do mesmo modo, a educação também vive esse dilema entre passado e presente. Mesmo que já tenhamos passado da primeira década do século XXI, a educação continua fortemente enraizada numa epistemologia do século XX.

De alguma maneira, todos os passados estão conosco. Esta presentificação do passado tem consequências importantes para a maneira, por exemplo, como as matérias são apresentadas nas escolas e na educação – o que é história e o que é atualidade, o que pertence ao passado e o que pertence ao presente, todas as cadeiras mais complexas do próprio desenho curricular hoje nas escolas. (SANTOS, 2003 p. 7).

Contudo, é evidente que a educação matemática desde a época da colonização do Brasil, vem buscando se transformar no sentido de atingir uma maior aproximação entre o conhecimento específico da matemática e o contexto social por meio do processo de ensino e aprendizagem. É notório que nas duas últimas décadas, a educação brasileira começou a dar passos que podem provocar mudanças significativas. Além do maior investimento, da universalização e maior preocupação pela sua qualidade, muitas propostas educacionais estão sendo apresentadas na tentativa de superar os problemas existentes.

Um exemplo são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), criados pelo MEC/SEF em 1996 para organizar e dar uma nova configuração a educação básica. A estrutura desse programa, além de indicar novos objetivos, se dá na proposta de incorporação dos chamados Temas Transversais, compreendidos em Ética, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo nos componentes curricular nacional – Português, Matemática, Ciências Naturais, História, Língua Estrangeira, Educação Física e Artes. Indicando assim, a possibilidade da desfragmentação da organização e pressupondo uma intencionalidade de educação interdisciplinar e transdisciplinar (BRASIL, 1996).

A partir desse marco, se estabeleceu que o ensino das ciências por meio das disciplinas curriculares não poderia se dar mais de forma fragmentada e independente. Nesse momento, se leva em conta que se o próprio desenvolvimento da ciência é interdisciplinar, então não tem sentido que o conhecimento abordado na escola seja tratado unicamente de maneira disciplinar.

Nesse sentido de organização disciplinar, muito presente atualmente, SEVERINO (1998, p. 38), destaca que:

[...] os conteúdos dos diversos componentes curriculares, bem como atividades didáticas, não se integram. As diversas atividades e contribuições das disciplinas e do trabalho dos professores acontecem apenas se acumulando por justaposição: não se somam por integração, por convergência. [...] alunos vivenciam a aprendizagem como se os elementos culturais que dão conteúdo ao seu saber fossem estoques e oriundos de fontes isoladas entre si.

É notório que o currículo tradicional foi ao longo dos anos sendo defasado pela revolução tecnológica e da informação – e está aí o computador e a internet como exemplos. É possível perceber o distanciamento entre o sistema educacional e os temas sociais emergentes, em que, a prática de ensino deixou de ser condizente com as necessidades reais do cotidiano social, bem como, da própria ciência pós-moderna.

Em outros termos, as experiências e competências acumuladas pelo aluno no ambiente escolar passaram a ser incoerentes frente aos temas e os problemas que estão sendo discutidos tanto na sociedade como no meio científico. Nessa direção, DEMO (2001) afirma que a influência da escola sobre a criança é cada vez mais “formal” e, nesse sentido, vazia, pela artificialidade de sua organização e intencionalidade, distanciando assim da sociedade e da diária concorrência avassaladora com os meios de comunicação.

Vale destacar ainda, que a finalidade da proposta evidenciada pelos PCNs foi de provocar de forma abrangente o processo de atualização que a educação precisa enfrentar. Seu objetivo é de propor uma reorganização no espaço e tempo escolar, como ainda, de apresentar pressupostos que possam subsidiar o professor no processo de inclusão dos assuntos que emergem do contexto social em sua prática de ensino, dando mais significado aos conteúdos específicos de cada componente curricular (BRASIL, 1996).

Nesse sentido LOPES (2003, p. 9) afirma que:

Acreditamos que seja necessário desenvolver uma prática pedagógica na qual sejam propostas situações em que os estudantes realizem atividades, observando e construindo conceitos matemáticos. A aprendizagem da matemática só completará a formação dos alunos se for significativa, se considerar situações familiares a eles, situações que sejam contextualizadas, investigadas e analisadas.

Outro exemplo mais recente foi apresentado pela Secretaria de Estado de Educação do Estado de Mato Grosso, quando publicou por meio de cadernos as Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado (OCEB). Destacando sobre tudo, os objetivos, os eixos articuladores, as capacidades e os descritores para

cada Ciclo da Formação Humana e para o Ensino Médio a serem desenvolvidos e atingidos em cada uma dessas etapas de ensino. No caderno Área de Ciências da Natureza e Matemática, as OCEB destacam, por exemplo, que na Área de Ciências da Natureza e Matemática, o processo de Alfabetização e Letramento científico é ampliado a partir do contexto e das vivências e experiências dos estudantes que utilizam as linguagens e as tecnologias como forma de comunicação e interação local e global. (SEDUC-MT, 2010)

A publicação das resoluções Nº 4, DE 13 DE JULHO DE 2010, a qual define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNEB) e da Nº 2, DE 30 DE JANEIRO 2012 em que define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), mostra também mais uma tentativa da gestão pública em normatizar novos objetivos, bem como, nova intencionalidade para todo processo educacional das redes de ensino.

A formação integral do aluno é talvez um dos mais importantes pontos, e por isso, merece destaque dessa nova configuração da intencionalidade educacional. Para atingir tal formação esses textos oficiais reconhecem a fragmentação e o compartimentalização do conhecimento no processo de ensino e aprendizagem na medida que o currículo é constituído em disciplinas isoladas. E apontam a necessidade da abordagem interdisciplinar e transdisciplinar na forma de tratamento e no ensino do conhecimento produzido pelas várias ciências no cotidiano pedagógico. Uma vez que os problemas e fenômenos da realidade, se mostram pluridisciplinares, multidisciplinares, transdisciplinares, transversais, transnacionais, multidimensionais, globais e planetários, por representar o processo de produção e da própria existência humana em um contexto sociocultural, já que não se vive sozinho (BRASIL, 2010).

Nessa perspectiva o currículo deixa de ser organizado em disciplinas independentes como se não houvesse qualquer relação entre elas, e passa ser pensado e organizado em áreas de conhecimento. Ou seja, as disciplinas antes isoladas, agora são organizadas em áreas de conhecimento; Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas (SEDUC-MT, 2010).

E por último, e no mesmo sentido desse panorama das legislações e orientações, no ano de 2014, o governo federal implantou a formação de professores do Ensino Médio por meio do programa instituído Pacto do Fortalecimento do Ensino Médio. Segundo o texto no Caderno V da II etapa (2014):

Uma formação matemática integral na Educação Básica demanda que os saberes dos estudantes sejam valorizados nas suas próprias formas de representação e expressão, e contrastados com os conhecimentos historicamente estabelecidos, garantindo a integração de suas vivências e experimentações com aquelas próprias à ciência. É fundamental situar a relação dos estudantes com a Matemática na perspectiva de um sujeito ativo e social que atua na produção e transformação das realidades e da sua própria existência. Neste sentido, torna-se essencial que contextos de seus efetivos interesses sejam considerados na escola... (p. 16).

Esses documentos e iniciativas são alguns exemplos dos esforços para garantir

a oferta de uma educação inovadora e contextualizada e conseqüentemente buscam evidenciar a possibilidade de minimizar os resultados negativos da educação pública, em especial da educação matemática. Entretanto o cenário da educação atual não tem mostrado perspectivas de elevação no nível da qualidade.

Em se tratando da defasagem da educação matemática no momento atual, vários autores têm pontuado os fatores que tem implicado de forma direta na qualidade do ensino e da aprendizagem da matemática. Pedro Demo, por exemplo, em suas diversas obras tem criticado muito as condições da educação pública, destacando sempre as mazelas das escolas públicas, da formação de professores, da metodologia de ensino inadequada e descontextualizada. Em uma das suas mais recentes obras “Educação e Alfabetização Científica”, DEMO (2010) afirma que é crucial aprender matemática para além dos muros da escola, em particular porque a matemática está imbuída nas novas tecnologias - fluência tecnológica implica, pelo menos em parte, fluência matemática.

Nessa mesma direção SKOVSMOSE (2001), aponta que a educação matemática da maneira como vem sendo compreendida no ambiente escolar, se tornou uma domesticadora do ser humano em uma sociedade cada vez mais impregnada de tecnologia. Ele destaca ainda, que a educação matemática na perspectiva democrática, em que esta não caracteriza apenas estruturas institucionais da sociedade com relação às distribuições de direitos e deveres, também tem a ver com a existência de uma competência na sociedade.

Talvez, podemos relacionar essa dificuldade de ensinar e aprender matemática nas escolas com a estrutura da linguagem e doutrinação da ciência moderna da qual a própria matemática faz parte.

De acordo com SANTOS (2003), a ciência moderna é fundamentada por um paradigma positivista, o qual ele chama de “paradigma dominante”, sendo esse, um modelo de racionalidade herdado a partir do século XVI e consolidado no século XIX. Um modelo que tem como principais características, entre outras: o domínio das ciências naturais; o modelo global que se distingue do senso comum e dos estudos humanísticos; a perspectiva de uma verdade; de que o método científico se assenta na redução da complexidade; o modelo totalitário.

O autor afirma que, uma ciência na qual se acredita que podemos abarcar todos os conhecimentos a partir de um método rigorosamente científico na busca da verdade universal. E ainda se pensa que como foi possível descobrir as leis da natureza, seria igualmente possível descobrir as leis da sociedade, poderá possivelmente encontrar sua dificuldade de estudo na subjetividade do comportamento humano, o qual, revestindo-se de complexa estrutura não pode ser analisado e explicado da mesma maneira que é explicada a natureza.

SANTOS (1989) aponta ainda, que estamos vivendo uma época de transição paradigmática de um modelo de ciência moderna expressada pelo positivismo (dominante) para uma ciência pós-moderna (emergente). Sendo a última pautada

na construção histórica do conhecimento, na imprevisibilidade, na interpenetração, espontaneidade e auto-organização, na irreversibilidade e a evolução, na desordem, na criatividade. Contudo, ainda nos encontramos fortemente enraizados nas estruturas e nas concepções da ciência moderna. E não poderia ser diferente, pois se trata de conhecimento historicamente construído e, portanto, não pode ser desconsiderado e até mesmo descartado.

É nesse contexto de transição e dos movimentos e tendências do momento contemporâneo, que provavelmente podemos assinalar uma analogia com a intencionalidade da educação. Por um lado, o fazer educação, em específico a fazer educação matemática, ainda está fortemente imbuído no paradigma da ciência moderna, e sendo assim, todas as formas de pensar, organizar e de ofertar ainda está pautada no positivismo. Por outro, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) e das resoluções e orientações educacionais citadas acima, começamos a vislumbrar uma proposta de educação muito mais orientada por um modelo de ciência emergente e conseqüentemente menos fundamentada pelo modelo dominante.

Pode parecer contraditório dizer que a educação em geral ainda está pautada no paradigma da ciência moderna diante das concepções de educação abordada, por exemplo, pela LDB e PCNs. Todavia, é possível perceber que essa nova forma de abordagem de educação escolar, mesmo depois de mais de uma década está muito mais no campo das ideias do que no campo da materialização.

Na tentativa de entender esse contexto aparentemente instável que a educação se encontra, podemos destacar as quatro hipóteses que segundo Santos (2003) fundamenta o paradigma emergente: Todo o conhecimento científico-natural é científico-social. Todo o conhecimento é local e total. Todo o conhecimento é autoconhecimento. E Todo o conhecimento científico visa constituir-se em senso comum. Frente a isso, notamos que o conhecimento ensinado na escola nem sempre consegue fazer rupturas com o paradigma positivista, também chamado de modelo tradicional.

Merece destaque aqui essa última hipótese quando o autor afirma que o conhecimento científico pós-moderno só se realiza enquanto tal, na medida em que se converte em senso comum. No viés desta perspectiva o autor apresenta a teoria da dupla ruptura. A qual procede a um trabalho de transformação tanto do senso comum como da ciência. Enquanto a primeira ruptura é imprescindível para constituir ciência, mas deixa o senso comum tal como estava antes dela, a segunda ruptura transforma o senso comum com base na ciência. Assim a dupla ruptura epistemológica tem por objetivo criar uma forma de conhecimento, ou melhor, uma configuração de conhecimento que, sendo prática, não deixe de ser esclarecida e, sendo sábia, não deixe de estar democraticamente distribuída (SANTOS, 1989).

Nesse sentido o conhecimento em si é uma prática social, cujo trabalho específico consiste em dar sentido a outras práticas sociais e contribuir para a transformação destas. Dessa forma, no plano da metodologia, a dupla ruptura epistemológica

manifesta-se na resposta de duas perguntas: como se faz ciência? (primeira ruptura); como é que a ciência se confirma ao transformar-se num novo senso comum? (segunda ruptura). (SANTOS, 1989).

A partir dessa concepção, podemos fazer uma tentativa de contextualizar a educação matemática com esse contexto de transição da ciência. Para isso, partiremos do princípio de como ela foi pensada com base nas concepções da ciência moderna, e como está sendo pensada frente a esse momento em que se discute uma ciência pós-moderna. Abordando em específico a intencionalidade em relação à formação do aluno.

Segundo Lizcano (2004, 2006) apud WANDERER (2013, p. 6), “as marcas da exatidão, pureza e universalidade evidenciam os processos de exclusão e hierarquização presentes na constituição da matemática acadêmica e escolar”. E Walkerdine (1995, p.216) apud WANDERER (2013, p. 6), apoiando em Michel Foucault, destaca que a racionalidade da matemática acadêmica e escolar pode ser pensada como um produto histórico que segue um determinado modelo de pensamento, que passa a ser tomado como norma para a hierarquização de outros modos de produzir matemática. Esses “outros” modos, por diferirem do padrão instituído, passam a ser considerados como diferentes e inferiores.

Dessa forma, percebemos a estrutura da matemática enquanto ciência, fundamentada no paradigma dominante. Pois, como já destacamos a ciência moderna, eurocêntrica, se estruturou a partir de alguns princípios que conferem a ela um conhecimento exato, perfeito, preciso, se constituindo como o único verdadeiramente capaz de explicar os fatos naturais e sociais, responder aos anseios do homem e trazer o progresso.

Como afirma WANDERER (2013, p. 8),

[...] a matemática acadêmica e a matemática escolar estão constituídas por processos de exclusão, hierarquização e classificação, uma vez que algumas técnicas e procedimentos – praticados pela academia – são considerados como os mecanismos (únicos e possíveis) capazes de gerar conhecimentos (como as maneiras “corretas” de demonstrar teoremas, utilizando axiomas e corolários ou, então, pela aplicação de fórmulas, seguindo-se “corretamente” todos os seus passos), em um processo de exclusão de outros saberes que, por não utilizarem as mesmas regras, são sancionados e classificados como “não-matemáticos”.

Ao se tratar do ensino da matemática nessa perspectiva de ciência, podemos destacar o movimento da Matemática Moderna. Movimento embasado numa política de modernização econômica e aderido por vários países nas décadas de 60/70. A Matemática Moderna ao contrário do que muitos pretendiam, focou preocupações excessivas com abstrações internas a própria matemática. Um exemplo foi à ênfase dada à introdução do ensino da teoria dos conjuntos, que por um lado causou um comprometimento no ensino do cálculo, da geometria e das medidas da época, e por outro, não foi condizente com o nível cognitivo dos alunos, em especial os das séries iniciais do Ensino Fundamental. Em relação ao Brasil, a Matemática Moderna teve

seu reflexo principalmente nos livros didáticos. Entretanto além da baixa aceitação e a falta de coerência com a realidade da época, houve ainda algumas distorções em sua implantação e a constatação de inadequação de alguns de seus princípios, acarretando assim seu refluxo.

Em consequência dos resultados desse movimento, a partir da década de 80, a prática do ensino da matemática no Brasil passou a ser vista de uma maneira diferente. A pretensão, do Movimento de fornecer mão de obra qualificada para o avanço científico e tecnológico e pensamento puramente teórico (Silva 2013), passou a dar lugar a aspectos sociais, antropológicos, linguístico e potencialidades sociais da época frente ao processo de aprendizagem.

Nesse sentido algumas propostas começam a surgir no cenário das discussões educacionais no período. Dentre outras, o programa Etnomatemática aparece como alternativa nas ações pedagógicas. Segundo os PCNs (1997), sua intenção é baseada em princípios cognitivos com forte fundamentação cultural.

Ao contrário de um ponto de vista voltado a uma prática de ensino fundamentada em estruturas específicas da matemática pura, a etnomatemática parte da importância do relacionamento mais íntimo da matemática com os aspectos socioculturais e políticos. Tendo como ponto de partida a compreensão dos processos de pensamento, dos modos de explicar, de entender e agir na realidade dentro do contexto cultural e social do próprio indivíduo. Vale destacar que essa concepção da etnomatemática nos remete a segunda hipótese do paradigma emergente apresentado por Boaventura, já abordada nesse texto.

Nessa perspectiva de educação que vai além dos limites da ciência moderna, o sistema de educação brasileiro, por meio dos textos oficiais, passa a considerar novos objetivos e finalidades. A LDB (1996), por exemplo, em seu art. Art. 2º, estabelece que “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. E no art. 3º determina os princípios de ensino da educação básica devem ser pautados, entre outros, na - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber - garantia de padrão de qualidade - valorização da experiência extraescolar - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

No que diz respeito a educação matemática especificamente, os PCNs (1998) ao discutir “construção de cidadania” assinalam que a matemática tem um importante papel colaborativo desse processo. Por meio de objetivos o texto evidencia a importância de o aluno valorizar o conhecimento matemático como instrumento para compreender o mundo à sua volta e de vê-la como área do conhecimento que estimula o interesse, a curiosidade, o espírito de investigação e o desenvolvimento da capacidade para resolver problemas. Vale ressaltar que a resolução de problema é apontada pelos PCNs, como ponto de partida da atividade matemática e ainda discute caminhos para

fazer matemática na sala de aula por meio de recursos como a História da Matemática, dos jogos e das Tecnologias da Comunicação.

E por último, nessa mesma linha de abordagem anteriormente já referida, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, regulamentada pela RESOLUÇÃO 04 de 13 de julho de 2010, foram definidas pela emergência da atualização das políticas educacionais que consubstanciem o direito de todo brasileiro à formação humana e cidadã e à formação profissional, na vivência e convivência em ambiente educativo.

Assim, diante de alguns pontos expostos aqui referentes aos documentos legislativo e resolutivo, bem como os propositivos e orientativos por parte das políticas públicas, nota-se uma preocupação com um dos desafios posto pela contemporaneidade, que é o de garantir contextualizadamente o direito humano universal e social inalienável à educação. Contudo, o direito universal deve ser analisado isoladamente em estreita relação com outros direitos, especialmente, dos direitos civis e políticos e dos direitos de caráter subjetivo, sobre os quais a educação incide decisivamente.

Percebe-se ainda, que a educação que se pretende por meio das políticas educacionais fundamenta-se nos princípios da ética e nos valores da liberdade, na justiça social, na pluralidade, na solidariedade e na sustentabilidade. Cujas finalidades são o pleno desenvolvimento de seus sujeitos, nas dimensões individual e social de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, comprometidos com a transformação social.

Nessa perspectiva a matemática por sua vez, caracterizando-se como uma forma de compreender e atuar no mundo e o conhecimento gerado nessa área como um produto da construção humana na sua interação constante com o contexto natural, social e cultural, assume um papel fundamental. Nas palavras de Silva (2013, p. 223),

[...] seria recomendável que a Matemática não representasse uma forma de alienação e uma ciência totalmente descomprometida com a realidade na qual vivemos, mas, pelo contrário, poderia servir como instrumento para mobilização social em prol da construção de um país mais justo e igual para todos.

Sendo assim, a educação matemática pode possibilitar reflexões sobre esse momento em que se discute amplamente novos jeitos de pensar e fazer ciências, rupturas do paradigma da ciência moderna, nova forma de ver e lidar com a natureza e novas estruturas culturais e sociais. Como apontado por Boaventura, estamos vivendo uma época de crise do paradigma positivista e, portanto, é preciso que aconteça uma ruptura com esse paradigma, para que de fato o pensar e fazer ciência se fundamente em novos paradigmas adequados ao mundo contemporâneo (SANTOS, 1989).

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da história o homem sempre buscou mudar sua forma de pensar e agir no meio em que vive, procurando aperfeiçoar técnicas e estratégias, cada vez mais sistematizadas com o intuito de facilitar sua vida na relação social e como a natureza.

Consequência dessa ação de pensar-agir foi à evolução e a transformação do conhecimento, o qual passou a ganhar maior cientificidade e ao mesmo tempo aplicabilidade com a criação de instituições de ensino que passaram a oferecer a chamada educação escolar, de modo que todos pudessem ter o direito e a oportunidade de se apropriar, manipular, negar e recriar esse conhecimento em benefício individual e social. Nesse processo de ação-criação várias correntes teóricas e epistemológica foram sendo configuradas para fundamentar a intencionalidade e finalidade da produção científica (ciência). E, nesse tendencionismo histórico da ciência, a educação escolar buscou diretrizes e parâmetros que se adequassem em cada tempo e espaço histórico aos fundamentos da ciência. Embora que a educação possa ser muito mais pensada como um processo de interesses políticos do que um campo de criação de conhecimento coletivo e democrático.

Nesse sentido a discussão realizada nesse texto mostra que atualmente as políticas educacionais estão consideravelmente embasadas no paradigma da ciência pós-moderna. Contudo, as práticas pedagógicas realizadas na sala de aula ainda não consolidou um ensino pautado nas preposições da política educacional e tão pouco, nas concepções de ciência apresentada por Boaventura, resumidamente abordadas nesse texto.

Sendo uma criação e invenção humanas a matemática ensinada na escola ainda é considerada uma ciência assentada em conhecimento imutável e verdadeiro, que deve ser assimilado pelo aluno. A mesma numa abordagem contemporânea se constitui como uma ciência viva, não apenas no cotidiano dos cidadãos, mas também nas universidades e centros de pesquisas onde se verifica hoje uma impressionante produção de novos conhecimentos que a partir de seu valor intrínseco, de natureza lógica, têm sido instrumentos úteis na solução de problemas científicos e tecnológicos da maior importância.

Assim, como se faz necessário à ruptura de paradigma defendida por Boaventura, a prática de ensino da matemática também precisa passar por um processo de transição, portanto, de rupturas. Não se trata entretanto de negar a cientificidade da matemática, e muito menos suas formas de sistematização do conhecimento, mas sim torná-la acessível e compreensível de forma que o aluno consiga compreender e participar da sua construção histórica, e portanto, humana da matemática enquanto ciência, como ainda vislumbrar sua aplicabilidade no campo social, cultural, político e econômico.

Além disso, a educação matemática deve mostrar aos alunos que vivemos num momento de incertezas que impera na produção científica e que não cabe mais estabelecer verdades absolutas ou princípios norteadores definitivos para a ciência que está em processo de construção. E é nessa época do caos, da desordem, não linearidade do conhecimento que a ciência ensinada na escola precisa responder a pergunta: Para que queremos a ciência?

REFERÊNCIAS

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica: Resolução CNE/CEB 4/2010. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** : lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 5. Ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** Apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2014. 72 p.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Matemática. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3ª. Ed. Brasília-DF: A Secretaria, 2001.

_____. **Formação de Professores do Ensino Médio, Etapa II - Caderno V: Matemática /** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [autores: Ana Paula Jahn... et al.]. – Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2014. 49p.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa.** 5ª ed. Campinas-SP: Autores associados, 2002. – (Coleção educação contemporânea).

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo** 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

DILEMAS DO NOSSO TEMPO: **globalização, multiculturalismo e conhecimento** (entrevista com Boaventura de Sousa Santos). Currículo sem Fronteiras, v.3, n.2, pp.5-23, Jul/Dez 2003.

GERHARDT, Tatiana Engel e SILVEIRA, Denise Tolfo. (org). **Métodos de pesquisa.** Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 120 p. : il. ; 17,5x25cm.

HABERMAS, J. **Racionalidade e comunicação.** Lisboa: Edições 70, 1996.

LOPES, C. A. E. (org). **Matemática em Projetos: uma possibilidade.** Campinas-SP: Graf. FE/ UNICAMP; CEMPEM, 2003.

MATO GROSSO. **Orientações Curriculares:** Área de Ciências da Natureza e Matemática: Educação Básica./Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá: SEDUCA-MT, 2010.

SANTOS, B. de S. **Introdução a uma ciência pós-moderna /** Boaventura de Souza Santos. – Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências.** São Paulo, Cortez, 2003.

SEVERINO, A. J. **Didática e interdisciplinaridade/** Ivani C. A. Fazenda (org). – Campinas. SP: – Papirus, 1998. (Coleção Práxis).

SILVA M. A.: Contribuições Contemporâneas para as Discussões Curriculares em Educação Matemática: a teoria crítica pós-moderna. **ALEXANDRIA, Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v.6, n.1, p. 205-233, abril 2013 ISSN 1982-5153.

WALKERDINE, V. **O raciocínio em tempos pós-modernos.** *Educação e Realidade*, 20 (2), 1995. p. 207-226.

_____, **Diferença, cognição e educação matemática**. In: KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda; OLIVEIRA, Cláudio Jose. *Etnomatemática, currículo e formação de professores*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p.109-123.

WANDERER F. **Educação Matemática e a perspectiva pós-estruturalista: uma análise no âmbito da filosofia**; VI Congresso Internacional de Ensino da Matemática, Rio Grande do Sul, 2013.

CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INFANTIL (CREI): UM ESPAÇO PARA CRIANÇAS SURDAS NA CIDADE DE JOÃO PESSOA/PB

Ana Dorziat

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Centro de Humanidades
Campina Grande – PB

Edleide Silva do Nascimento

Escola Municipal Dr. João Santa Cruz de Oliveira
João Pessoa - PB

RESUMO: Este texto é resultado de uma pesquisa que teve como meta desenvolver uma discussão simultânea sobre três temas: Educação Infantil, Política de Inclusão e Educação de crianças surdas. O foco nas pessoas surdas é consequência de outros estudos e da necessidade de dimensionar os efeitos causados pelo fato de essa população ser vista apenas como deficiente auditiva pela sociedade. Essa característica tem se imposto a qualquer outra, inclusive à de sua identidade de criança, que necessita participar dos processos inerentes a essa etapa de desenvolvimento. O que prevaleceu, por muito tempo, foi à intenção clínica de transformá-la, antes de tudo, num ser falante da língua majoritária: a oral-auditiva. Estipulamos como objetivo de pesquisa identificar os Centros de Referência em Educação Infantil (CREIs) que atendiam a crianças surdas na cidade de João Pessoa/PB e analisar concepções de educadores e situações que envolviam momentos pedagógicos com

os alunos surdos. Identificada uma CREI que atendia crianças surdas, realizamos entrevista com as educadoras da instituição e observação das práticas pedagógica, buscando perceber como era enfrentado o desafio de trabalhar com crianças surdas na fase inicial de educação. Os resultados das análises apontam para a dificuldades na inclusão de surdos na educação regular, tendo em vista a desconsideração do que é ser criança e, em particular, da importância da Libras (Língua Brasileira de Sinais) para seu processo acadêmico e de identificação cultural. **PALAVRAS-CHAVES:** Educação Infantil. Educação de Surdos. Inclusão.

ABSTRACT: This text is the result of a research that had as goal developing a simultaneous discussion on three themes: early childhood education, education of deaf children and inclusion. The focus on deaf people is a result of other studies and the need to scale the effects caused by the way the society deals with this population, seen only as people with hearing impaired. This character has been imposed upon any other, including the identity of the child itself (to be a child), as a person who needs to participate of the processes intrinsic in this stage of development. What prevailed for a long time was the intention to, first of all, turn them, clinically, into a user of the majority language: the oral-hearing speaker. We have set the objective

of research to identify the Reference Centres in Early Childhood Education (CREIs) that attend deaf children in the city of João Pessoa/PB and analyze conceptions of educators and situations involving teaching moments with deaf students. Identified the CREI, we conducted an interview with the educators and made pedagogical practices observation, seeking to understand how the challenge of working with deaf children in the early stages of education was faced. The results of the analyses point to the difficulties of the inclusion of deaf children in regular education, on account of the disregard of what is like to be a child and, in particular, the importance of Libras (Brazilian Sign Language) to the your academic process and identification and cultural.

KEYWORDS: Early Childhood Education. Education of the Deaf. Inclusion.

1 | INTRODUÇÃO

Segundos relatos históricos, a educação das crianças esteve, durante muitos séculos, sob a responsabilidade integral da família, sobretudo da mulher/mãe. As mudanças no mundo do trabalho, com o surgimento das indústrias e máquinas e a entrada de mulheres no mercado de trabalho, vinculam também essa tarefa a instituições, denominadas, ao longo do tempo, de jardins da infância, maternal, creches e escolas. Essas instituições eram patrocinadas, no início, pelos próprios donos das fábricas, atendendo a reivindicação das operárias.

No Brasil, as creches foram criadas com um caráter assistencialista, higienista e urbanista, no intuito de auxiliar as mulheres que trabalhavam fora de casa. Segundo Flores (2010), os movimentos da década de 80 contribuíram para a Educação Infantil que temos hoje, pois influenciaram seu reconhecimento como um direito de toda criança através da Constituição Federal de 1988; e, conseqüentemente, a elaboração da legislação específica para a área, nas esferas federal, estadual e municipal.

O artigo 208 da constituição define o atendimento de 0 a 5 anos como um direito da criança e obrigação do Estado e estabelece políticas públicas para Educação Infantil. Esse direito é reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, de 1990, que salienta a infância como um tempo especial de existência social e reconhece a necessidade de a mesma ser protegida e amparada (BRASIL, 1990). Já a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB 9394/96, em seu Artigo 29, proclama a Educação Infantil como a primeira etapa de educação Básica, tendo por objetivo o desenvolvimento integral da criança até seis anos (BRASIL, 1996).

Simultaneamente à discussão da Educação Infantil, acontecia a da Política de Inclusão das pessoas com deficiência. O Brasil assume o compromisso com o sistema educacional inclusivo, a partir do momento em que concorda com a Declaração Mundial de Educação para Todos. Compromete-se, assim, em promover uma pedagogia que considere todas as necessidades, especificamente, enfrentando o desafio da inclusão de crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiência no sistema educacional.

No bojo dessa discussão, particularizamos a das crianças surdas, considerando

que essa população tem sofrido profundamente os efeitos de ser vista apenas como deficiente auditiva pela sociedade. É uma característica que tem se imposto a qualquer outra, inclusive à sua identidade de criança, que necessita participar dos processos inerentes à essa etapa de desenvolvimento.

O que prevaleceu, por muito tempo, na educação de pessoas surdas foi à intenção clínica de transformá-la, antes de tudo, num ser falante da língua majoritária: a oral auditiva. Atualmente, embora as pessoas surdas estejam cada vez mais presentes nas escolas regulares, onde predomina a língua oral, a comunidade surda tem obtido avanços relativos à valorização de sua língua natural - a Libras (Língua Brasileira de Sinais).

Tendo em vista essa realidade, é preciso desenvolver, na escola, uma reflexão sobre as necessidades pedagógicas dessa população, sobretudo relativas à sua diferença visual e os significados do uso da Libras como primeira língua.

Embora a Libras seja considerada um sistema linguístico legítimo, que começou a ser investigada no Brasil na década de 80 (FERREIRA BRITO, 1995), fortalecendo-se nos anos 90 (KARNOPP; QUADROS, 2001), ainda há uma simplificação quanto a seu alcance cultural, identitário e cognitivo, começando pelo comunicacional.

Karnopp e Quadros (2001, p. 214) enfatizam a necessidade de uso dessa língua, assim:

É fundamental que os bebês tenham contato com pessoas que dominem a LIBRAS, preferencialmente, pessoas surdas. Garantir o acesso à língua de sinais é garantir a aquisição da linguagem e a aquisição de valores, culturais e padrões sociais que perpassam através do uso da língua. A criança surda precisa ter acesso a LIBRAS e a interagir com várias pessoas que usam tal língua para constituir sua linguagem e sua identidade emocional.

Convictas da importância dessa afirmação, buscamos problematizar a realidade da Educação Infantil para crianças surdas, desenvolvendo uma pesquisa, com o objetivo de *analisar as concepções de educador/as de crianças surdas da Educação Infantil, bem como suas ações pedagógicas*.

2 | O CAMINHO DA PESQUISA

Paralelamente aos estudos realizados sobre Educação e Estudos Surdos, levantamos, com a ajuda da Secretaria de Educação, especificamente a coordenadoria de Educação Infantil, da cidade de João Pessoa/PB, algumas crianças com suspeita de surdez frequentadoras da Educação Infantil.

Depois da constatação de apenas duas crianças comprovadamente surdas, foi escolhido, como *lócus* de pesquisa, apenas um CREI. Por motivos de ética, não citaremos o nome verdadeiro das crianças, mas seus nomes fictícios: o menino será chamado de José e a menina de Josefa.

Os sujeitos da pesquisa que foram entrevistados e observados, com o intuito

de captar suas concepções e práticas sobre a problemática de crianças surdas na Educação Infantil, foram os seguintes:

MONITORA I: Tinha 40 anos, com ensino médio completo; atuava como monitora há cinco anos.

MONITOTA II: Tinha 20 anos, com ensino médio completo; atuava como monitora e berçarista, com experiência de quatro anos, porém estava há apenas dois nesta instituição.

PROFESSORA INFANTIL I: Tinha 55 anos, cursou o magistério e atuava como professora há 25 anos.

ORIENTADORA EDUCACIONAL: Tinha 54 anos, era técnica de enfermagem e atuava como orientadora educacional há 25 anos na rede municipal.

INSTRUTOR: Tinha 32 anos, era formado em Letras Libras e especialista em Libras; atuava como professor de Libras há três anos.

As falas dos sujeitos foram decorrentes de um roteiro semiestruturado com as seguintes perguntas: Como vê a participação das crianças surdas na Educação Infantil? O que acha importante saber para desenvolver atividades com crianças surdas nessa faixa etária? Participou de algum curso de formação inicial, continuada ou formações pontuais para trabalhar com crianças surdas na Educação Infantil? Quais os pontos positivos apresentados pela instituição no atendimento às crianças surdas? E os negativos?

As entrevistas foram transcritas e as observações registradas em forma de situações.

A seguir, apresentamos os Resultados e Discussão, divididos por tipo de dado. Primeiro, abordamos as situações oriundas das observações – As Práticas Desenvolvidas -, e, depois, os depoimentos – O Discurso Proferido.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 As Práticas Desenvolvidas

3.1.1 SITUAÇÃO 1 – Cidadania negada

TURMA: PRÉ I e PRÉ II - **ASSUNTO:** Eleição

DESCRIÇÃO: A professora explicou sobre a eleição e colocou três animais para se candidatar como presidente da floresta, representando cada um por cores: azul para o hipopótamo, verde para o leão e amarelo para o elefante. A cor branca representava os votos nulos. Essas cores eram colocadas em tampas de garrafas pet. Foi também um representante de cada candidato para ser fiscal. Como Josefa estava perto, foi chamada para ser fiscal. Embora sua expressão fosse de felicidade, por ser escolhida, parecia confusa, por não entender o que se passava. Já José estava bem arredio, tendo que ser trazido pelo braço para se juntar às crianças. Na hora da votação, pediram a Josefa para começar. Por não entender, ela ficou olhando. A falta de atitude da menina causou impaciência na professora que a pegou pela mão e colocou a tampinha da cor que ela tinha que depositar na caixinha. Da mesma forma aconteceu com José, que pensava que era para pegar a tampinha da cor que ele gostava: a professora tirou a cor que ele escolheu, pois não havia nenhum representante daquela cor e colocou a tampinha da cor azul na mão dele, pedindo-lhe que colocasse na caixinha. Isso fez com que o mesmo saísse chateado.

Uma das primeiras situações que mereceram nossa atenção foi a ocorrida na proximidade de eleições municipais, quando todas as salas se reuniram no pátio para uma simulação coletiva de votação.

Percebemos nessa situação o quanto uma criança surda fica desorientada num ambiente escolar onde a comunicação oral é majoritária. O mais grave foi notar que o esforço por parte da professora em contornar a situação foi mínimo. Ao contrário, ela apresentou impaciência diante da expressão facial confusa das crianças surdas, que não entendiam a dinâmica. A única solução foi omitir a falta de compreensão das mesmas e induzir a ação.

Esse modo de agir vai de encontro ao que recomenda Ferreira Brito (1985), quando diz que todo surdo tem o direito de ser alfabetizado na sua língua, a Libras. Isso não acontecia naquele ambiente, mesmo, segundo a coordenadora pedagógica, José estando presente no CREI desde o maternal. Ele tinha seu direito básico sistematicamente negado, desconsiderando-se o fato de que o acesso tardio da criança surda à sua lingual natural acarreta consequências sérias ao seu desenvolvimento cognitivo.

O assunto abordado pelas educadoras – Eleições - insere a importância do direito do cidadão ao voto, realidade que as crianças, mesmo na fase inicial como PRÉ I e PRÉ II e sem compreender na íntegra o conteúdo, têm acesso através dos noticiários e do próprio movimento que uma eleição causa na sociedade. A iniciativa desse aprendizado foi importante, porém foi falho a falta de interesse em atingir a todas.

3.1.2 SITUAÇÃO 2 – Desinteresse com a diferença

TURMA: PRÉ I - **ASSUNTO:** Contação de história

DESCRIÇÃO: A professora organizou um círculo e começou a contar a história de Joãozinho e o pé de feijão. No início, José conseguiu se concentrar, pois estava na expectativa do que ia acontecer. Porém, depois, o mesmo se levantou e foi pedir para a monitora massa de modelar. Ela o pegou pelo braço e o sentou dizendo: “Agora não José, esse momento é da historinha. Fica aí e presta atenção”. Com o término da história, a professora passou a fazer perguntas para as crianças e todas, ao mesmo tempo, começaram a falar. José, observando a movimentação, começou a gritar. A professora olhou para a pesquisadora e disse: “Tá vendo como ele é!”

Nesta situação, foi flagrante o desinteresse com a diferença. Todas as ações estavam voltadas para as crianças ouvintes. Numa situação como essa é inadmissível exigir que José participe da atividade, sem dar-lhe condições mínimas para tal. O descaso quanto ao aluno não se reduziu à falta de preocupação com o entendimento dele sobre o assunto, mas a obrigatoriedade que ele, mesmo sem entender, “participasse” da atividade, mesmo alheio a ela.

Essa situação nos remonta ao relato de Emanuelle Laborit, atriz surda, em sua biografia:

Não compreendem que os surdos não têm vontade de ouvir. Querem que sejam semelhantes a eles, com os mesmos desejos, logo, com as mesmas frustrações. Querem preencher uma carência que não temos. Escutar... Não podemos ter vontade de coisas que desconhecemos (LABORIT, 1994, p. 90).

“Os surdos não têm vontade de ouvir”. Compreender o significado desta frase requer conhecer a cultura surda, uma cultura a que nem o próprio José tinha acesso. Por isso, ele buscava reproduzir, de sua forma, o que as crianças ouvintes faziam. Se não podia responder gritando palavras, ele respondeu apenas gritando. No entanto, apenas um grito foi repreendido: “Tá vendo como ele é!”, disse a professora para a pesquisadora.

3.1.3 SITUAÇÃO 3 – Visualidade sem sentido

TURMA: PRÉ II - **ASSUNTO:** Meses do Ano

DESCRIÇÃO: Na sala de aula tinha um cartaz com os meses do ano e a professora começou a falar de cada mês, destacando o que cada um representava, por exemplo: Janeiro = férias; Fevereiro = carnaval... A professora explicava e Josefa olhava seriamente para ela, que demonstrou um incômodo, pelo fato de sua aluna não a compreender. A mesma pediu para ela ir até o cartaz e olhar de perto.

Temos conhecimento da importância do recurso visual no aprendizado da criança surda para melhor fixação mnemônica do conteúdo. Quanto mais o recurso visual for explorado em sala de aula, mais os surdos serão beneficiados.

Para o Surdo o que é importante é ver, estabelecer as relações de olhar [...] usar a direção do olhar para marcar as relações entre as partes que formam o discurso. O visual é o que importa. A experiência é visual desde o ponto de vista físico (os encontros, as festas, as estórias, as casas, os equipamentos...) até o ponto de vista mental (a língua, os sonhos, os pensamentos, as ideias...), como consequência é possível dizer que a cultura é visual, o olhar se sobrepõe ao som, mesmo para

aqueles que ouvem dentro da comunidade surda (SKLIAR; QUADROS, 2000, p. 22).

Apesar da importância do recurso visual, quando não é estabelecida uma relação entre o visual e o discurso, esse recurso perde o sentido. Mostrar a imagem por mostrar não contribuirá com o aprendizado. No momento em que a professora pediu para Josefa ver o cartaz e não a acompanhou para tentar fazer uma relação entre as imagens e o que ela estava explicando para a turma, a ferramenta visual se tornou inócua, porque Josefa sozinha não era capaz de fazer uma relação satisfatória dos elementos visuais com o conteúdo ensinado.

É perceptível, nessa situação, a angústia da professora, ocasionada pela falta de Didática na transmissão do conteúdo para a criança surda. Esse despreparo fazia com que ela recorresse, frequentemente, ao improvisado, sem êxito. Mesmo assim, era comum o discurso de que: “Josefa é muito inteligente e aprende tudo”.

3.1.4 SITUAÇÃO 4 – Reprodução da normalidade

TURMA: PRÉ I - **ASSUNTO:** Nome das cores

DESCRIÇÃO: A professora, com o auxílio do giz de cera de várias cores, passou a ensinar as cores às crianças. Aproximando-se de José, começou a gritar a cor amarelo para o mesmo ouvir e gesticulava com a boca, exagerando na pronúncia. Ela gritava com muita intensidade para que o mesmo conseguisse compreender. Nesse instante, a pesquisadora mostrou a criança o giz de cera que tinha a cor amarela, ensinando o sinal em Libras. José empurrou a mão da pesquisadora e mostrou que sabia falar a cor, demonstrando preferência pela forma oral de se expressar, mesmo sem compreender. A professora, vendo o ocorrido, chegou perto dele e perguntou o nome da cor. José pronunciou sons sem nexos e a professora fez sinal de legal e falou que estava certo.

A situação anterior põe à mostra os equívocos presentes nos ambientes inclusivos que podem ocasionar uma verdadeira confusão mental, como pareceu acontecer com José, intensificada com a confirmação falsa da professora sobre a compreensão do aluno. Embora saibamos que o simples uso da Libras no ambiente escolar não seria suficiente para José se descobrir como uma pessoa surda, pois isso só se dará com a convivência com outros surdos, o uso da Libras como sua primeira língua e o convívio com a Libras através do relacionamento com outras crianças surdas, como afirmam alguns estudiosos (PERLIN, 1998; MOURA, 2000), seria fundamental. O que falta é a escola dar os primeiros passos nessa direção.

O fato de José ter rejeitado a apresentação do vocábulo em Libras não quer dizer que essa língua não lhe é apropriada, mas que ela não fazia parte da sua rotina educacional. Ao contrário, José era estimulado pelos professores e familiares a oralizar, todo o tempo, como ficou comprovado no aplauso aprovador dos sons sem nexos emitidos pela criança.

3.1.5 SITUAÇÃO 5 – Invisibilidade surda

TURMA: PRÉ II - **ASSUNTO:** Reino animal

DESCRIÇÃO: A professora trouxe para sala de aula imagens de animais e perguntou o nome de cada um, evidenciando a primeira letra de cada palavra. Chamando cada criança, perguntava qual o nome do animal e com que letra iniciava. Assim, chamou uma por uma, menos Josefa. Josefa, percebendo que a professora a tinha esquecido, levantou a mão e pediu para participar. A professora nos pediu para ensiná-la o sinal do animal em Libras e sua respectiva letra inicial para que a mesma participasse da dinâmica da aula.

Essa situação mostra que os professores precisam estar atentos à sua prática educacional para não cometer, mesmo que inconscientemente, um ato de exclusão. Não perceber a presença da criança e/ou não saber como lidar diante do desafio do diferente em sala de aula pode causar um sentimento de rejeição na criança. Por esse e outros motivos, urge a necessidade de capacitação para esses profissionais. Segundo afirma a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), em seus pressupostos:

As necessidades educativas especiais incorporam os princípios já comprovados de uma pedagogia equilibrada que beneficia todas as crianças. Parte do princípio de que todas as diferenças humanas são normais e que a aprendizagem deve, portanto, ajusta-se às necessidades de cada criança, ao invés de cada criança se adaptar aos supostos princípios quanto ao ritmo e a natureza do processo educativo. Uma pedagogia centralizada na criança é positiva para todos os alunos e, conseqüentemente, para toda a sociedade.

Apesar da importância de uma pedagogia centrada na criança no âmbito da Educação Infantil, as lacunas existentes na formação continuada de professores e monitores de CREI foi perceptível, parecendo não ser essa uma preocupação dos responsáveis por essas instituições. Isso ficou comprovado nos depoimentos de professoras e monitoras, que relataram não ter havido, em nenhum momento em sua trajetória na creche, uma formação direcionada à Educação Especial, particularmente, à Educação de Surdos.

3.1.6 SITUAÇÃO 6 – Punição como exemplo

TURMA: PRÉ I - **ASSUNTO:** Área externa – Atividade livre

DESCRIÇÃO: A monitora levou os alunos para brincar e fez várias advertências sobre como eles deviam se comportar. Ao chegar lá, José fez tudo ao contrário. A monitora o chamou e novamente orientou sobre o seu comportamento, advertindo-o “oralmente”. José demonstrava não compreender as advertências da monitora, o único gesto compreendido pelo mesmo era quando ela expressava com suas mãos o sinal de “não”. Com raiva por ter sido chamado atenção, José saiu gritando e correndo, imediatamente ela o chamou e colocou-o sentado, dizendo: “Vou deixar você sentado para que os outros não copiem seu comportamento”.

O comportamento da criança expressa claramente a falta de compreensão diante das advertências do adulto, mostrando o quanto o método oral é inviável. Em situações que existem crianças surdas, a comunicação gestual precisa ser privilegiada. No entanto, a monitora, mesmo consciente de que ele não havia compreendido a

mensagem, pune a criança, privando-a da recreação para não servir de mau exemplo para as demais.

Como consequência do predomínio dessa visão oralista sobre a língua de sinais e sobre surdez, o surdo acaba não participando do processo de integração social. Embora a premissa mais forte que sustenta o oralismo seja a integração do surdo na comunidade ouvinte, ela não consegue ser alcançada na prática, pelo menos pela grande maioria de surdos. Isso acaba refletindo, principalmente, no desenvolvimento de sua linguagem, sendo então o surdo silenciado pelo ouvinte, por muitas vezes não ser compreendido (DIZEU; CAPORALI, 2005).

3.1.7 SITUAÇÃO 7 – Inadequação de estímulo sonoro

TURMA: PRÉ I - **ASSUNTO:** Dormitório – Som ambiente

DESCRIÇÃO: Na hora do repouso, é de costume colocar um som ambiente no intuito de acalmar as crianças. Uma coleguinha de José perguntou a professora: “José escuta a música”? Antes que a professora respondesse, outro coleguinha respondeu: “Não, ele não escuta, só grita”.

Esses momentos, motivados por sons musicais nas horas de repouso, passavam despercebido por José, porém, levantavam muitos questionamentos nas crianças ouvintes, ao observar o comportamento dele, que não demonstrava nenhuma reação aos estímulos sonoros. Muitas vezes, o mesmo gritava ou saía do dormitório. A pergunta e, conseqüentemente, a resposta das crianças nos levam a questionar: de que maneira a professora está pedagogicamente trabalhando as diferenças em sala de aula e conscientizando as crianças sobre a condição surda de José? Era confuso para as crianças compreenderem, quando a professora falava que José não escutava, mas se comunicava oralmente com ele. Observamos também que, para a professora, a realidade da condição surda não é tão clara, principalmente, no que diz respeito à comunicação. O fato de ela conversar através da oralização com José não significava que ela não tinha a consciência da sua condição, mas que lhe faltava capacitação adequada. Em um diálogo informal, a professora declarou o quanto é angustiante não saber lidar com José, nem saber avaliá-lo adequadamente.

3.2 O Discurso Proferido

3.2.1 Participação das crianças surdas na EI

MONITORA I: Eu acho que deveria ter uma pessoa para acompanhar ele em sala de aula, porque aqui não tem uma pessoa que fale em Libras.

MONITORA II: Eu nunca trabalhei com surdo, aqui foi à primeira vez. Eu o acho um pouco desligado e desatento, não queria prestar atenção, mas, aos poucos, a gente foi tentando. A professora falava com ele, mas era difícil porque ele não olhava, não prestava atenção. A gente foi tentando fazer, até que, um dia, ele pegou a tarefa,

riscou e depois com raiva rasgou. Ele participava só não conseguia se concentrar.

PROFESSORA: Tem que ter um acompanhamento, porque o professor não sabe como conversar com ele. Eu acho muito difícil, até com um intérprete, eu acho difícil.

ORIENTADORA EDUCACIONAL: A princípio, eu considero que a inclusão seja necessária e, principalmente, neste momento que a escola pública, esteja aberta para receber não só os surdos, mais toda e qualquer criança que seja portadora de necessidade especial. Agora, do ponto de vista de quem está falando, neste caso eu, isso é o ideal, porém, entre o que a gente pensa e o que a gente vive há uma linha muito tênue. Com relação a essa perspectiva, acho positiva a inclusão, até mesmo porque, quando a gente está trabalhando com essas crianças, aprendemos também com elas. Nesse caso específico, essa é a primeira experiência como orientadora educacional. A única preocupação é que a assistência didático-pedagógica, que os profissionais necessitam, não é dada de forma conveniente. Eles interagem com os colegas, com os professores, eles participam de todas as atividades, agora, a única coisa que nós não temos é a qualificação, a habilitação para trabalhar no ponto de vista pedagógico mesmo. Eu não tenho a qualificação necessária para trabalhar com esse público alvo. A gente faz, trabalha, e vai aprendendo junto com eles, no dia a dia. O cotidiano vai ensinando, mas tudo na base do senso comum. E o que é mais interessante, por incrível que pareça, o que é uma grande contradição: a gente acaba com que essa interação se torne efetiva e eles acabam mesmo aprendendo com esse vínculo.

INSTRUTOR DE LIBRAS: É bom quando tem uma parceria com a professora da sala regular e o professor de Libras para apoiar.

Segundo os discursos dos profissionais ouvintes relatados anteriormente, é perceptível a falta de conhecimento do assunto sobre as pessoas surdas e sua cultura, assim como o reconhecimento de que existe falta de capacitação e habilidade para trabalhar com as mesmas. Essa realidade é recorrente. Em pesquisas anteriores sobre a temática da pessoa surda incluída nas escolas regulares do município de João Pessoa/PB, também nos deparamos com o dado que aponta a falta de preparação dos profissionais. Por isso, identificar a criança surda como “desligada e desatenta” é a justificativa mais fácil. Não é considerado que esse comportamento é totalmente compreensível, tendo em vista que, como ela não ouve os comandos de voz, num ambiente onde a comunicação é puramente oral, tornam-se totalmente inócuos.

Ao invés de buscar entender o comportamento da criança surda pela perspectiva dela, os profissionais reproduzem um discurso conservador, a partir do qual o problema está centrado na criança e não nos meios pedagógicos baseado num currículo monocultural. Segundo Silva (2000, p. 97):

O outro cultural é sempre um problema, pois coloca permanentemente em cheque nossa própria identidade. A questão da Identidade, da diferença e do outro é um problema social e ao mesmo tempo é um problema pedagógico e curricular. É um problema social porque o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente, é inevitável.

Embora o tempo de experiência dos sujeitos da pesquisa na Educação Infantil fosse considerável, parece que a realidade escolar apenas com ouvintes fez com que eles não desenvolvessem a habilidade de desnaturalizar o currículo homogêneo, voltado

para a normalidade. Certamente, ao fazer isso, as crianças consideradas normais também sairiam beneficiadas, haja vista que todas as pessoas têm necessidades e interesses próprios. Se essa realidade tivesse sido desestabilizada anteriormente, a chegada de crianças surdas, que requerem mudanças mais profundas em termos de estratégias e didáticas, seria menos traumática.

Assim, as práticas escolares fazem com que, embora as mudanças exigidas pela lei sejam realizadas, como a presença do instrutor na sala, elas não surtem o efeito desejado, porque a mentalidade normalizadora e de trabalho dicotomizado permanecem. Foi possível notar isso pela dificuldade de adaptação do professor ao instrutor, e vice-versa, decorrente da falta de comunicação e da falta de disposição de enxergar as diferenças das pessoas.

3.2.2 Conhecimentos importantes para desenvolver atividades educacionais com crianças surdas na EI

MONITORA I: A Libras. Tem que ter Libras, para poder lidar com ele, a gente não sabe lidar. Na verdade, estamos nesse tempo todinho, um ano já, com ele, infelizmente, a gente não teve curso.

MONITORA II: O importante, para mim, era saber Libras, a gente tinha os cartazes, com o alfabeto manual. A gente tinha essa base, mas ele não entendia. Alguma coisa que a gente fazia do nosso jeito, tentando se comunicar com gestos, até que ele entendia mais ou menos. Mas o certo mesmo é ter um especialista.

PROFESSORA: Tem que ter um intérprete para me acompanhar, sentar com ele e não ficar em pé. Assim ficava de lado, com ele olhando e gesticulando, ajudando a ele.

ORIENTADORA EDUCACIONAL: O mais importante que eu acho e que é definitivo para qualquer ação educativa é o como, ou seja, a metodologia, como nós vamos trabalhar, como vamos fazer, como é que a nossa ação se efetivará na prática. Essa metodologia é o que precisamos, é exatamente o que é necessário para mim, é fundamental. Como eu vou fazer? Qual é a melhor forma que eu tenho enquanto professor ou monitora na sala de aula? Qual é a melhor forma, como vou fazer para que chegue até ele o que eu pretendo transmitir em termos de conteúdo, sejam atitudinais, sejam conceituais? A questão dos conteúdos atitudinais é bem mais fácil, porque com o gesto, você gesticulando, ele compreende. “Não faça”, “não pode”! Mas a questão dos conteúdos cognitivos, que exige uma maior responsabilidade do professor, é muito complicado. O foco do trabalho é a metodologia adequada, que a gente não tem. Como é que eu vou fazer? Então, a gente vai fazendo do jeito sabe, é uma coisa em construção.

INSTRUTOR: Uma creche só pra crianças surdas não tem, mas vejo como algo bom a inclusão de crianças surdas com as ouvintes, porque uma vai aprendendo com as outras a se descobrir. É onde as crianças ouvintes percebem que existem crianças surdas.

A fala das duas monitoras expõe a compreensão da necessidade de uma comunicação direta com a criança, através da Libras. É por meio da Libras que as

crianças surdas nessa faixa etária vão se apropriando de sua língua e dando sentido ao mundo.

Além da importância dessa fase para as crianças surdas se desenvolverem como criança, reside também no fato de poder proporcionar o contato com sua língua, desde cedo, o que não acontecia com José. O mesmo estava na instituição há vários anos e apenas no ano em que se desenvolvia esta pesquisa é que pode contar com a presença do instrutor durante dois dias na semana (segundas e quintas de manhã).

Se pensamos que o contato da criança surda com o adulto surdo, usuário da Libras, já é restrita a dois dias, somos impelidas ao espanto quando observamos que, ainda assim, nos dias em que o instrutor estava presente em sala da aula, a professora requeria que ele fizesse a mediação da comunicação entre ela e o aluno surdo, supondo que, por ele oralizar algumas palavras, podia desenvolver o trabalho de intérprete.

Provavelmente, a professora em questão desconhecia o fato de que a função de intérprete deve ser desenvolvida por um profissional ouvinte, haja vista que ele precisa interpretar a fala oral para as pessoas surdas e a Libras para as pessoas ouvintes. Já o instrutor surdo, inserido num ambiente inclusivo, tem como função ensinar a Libras para a turma e/ou procurar interagir de forma espontânea com a criança surda para que esta aprenda naturalmente sua língua.

Ao designar a função de intérprete ao instrutor surdo, a professora externa sua total incompreensão sobre os aspectos que envolvem a aquisição de uma língua e a importância de seu desenvolvimento nessa fase escolar. Como o instrutor surdo poderia mediar a comunicação oralidade-Libras se ele não domina ouve a mensagem oral? Como o instrutor surdo poderia emitir a mensagem em Libras se a criança surda ainda não a domina?

Assim, por entendermos a importância do instrutor nessa fase, em que a criança deve ter contato permanente com a língua de sinais, percebemos o quanto esse profissional tem sido subutilizado naquele ambiente educacional. Respalamos nossas impressões em Sacks (2010, p. 38), quando afirma:

As crianças surdas precisam ser postas em contato primeiro com pessoas fluentes na língua de sinais, sejam seus pais, professores ou outros. Assim que a comunicação por sinais for aprendida ela pode ser fluente aos três anos de idade, tudo então pode decorrer: livre intercuro do pensamento, livre fluxo de informações, aprendizado da leitura e escrita e, talvez, da fala. Não há indícios de que o uso de uma língua de sinais iniba a aquisição da fala. De fato, provavelmente ocorre o inverso.

Essa realidade de inclusão de pessoas surdas tem impulsionado cada vez mais a militância de surdos, estudiosos e simpatizantes da área por escolas bilíngues, porém com resistências por parte de órgãos responsáveis.

3.2.3 Participação em formação para trabalhar com crianças surdas na EI

MONITORA I: Não, com deficiência de surdez, não!

MONITORA II: Não, nenhuma!

PROFESSORA: Não, nunca, estou correndo atrás.

ORIENTADORA EDUCACIONAL: Não, aqui na creche, por incrível que pareça, e que eu tenha notícia, é que essa creche foi municipalizada em 2013 e, antes, era do estado, mas até agora não há registro. Eu não encontrei registro nenhum de professor e monitor que tenha participado, que tenha formação específica para isso. Olhe, no caso específico de José. José é nosso aluno desde o berçário, desde o tempo em que essa creche era do estado. Então, veja bem, ele chegou aos 6 meses e está saindo com 5 anos daqui dessa creche e nós não temos notícias, e não existe mesmo não, porque fizemos o projeto pedagógico e não há registro de que alguém tenha passado por um curso de aperfeiçoamento e qualificação para trabalhar com esse público alvo.

INSTRUTOR DE LIBRAS: Sim, tem um grupo de surdos na rede da prefeitura que discute sobre vários temas, como: Letras Libras, CREI, escolas. É uma formação continuada.

Em relação à capacitação, foi unânime a informação das educadoras ouvintes de que não participaram de nenhum encontro de capacitação sobre educação de surdos. Essa informação é preocupante, porque ela expõe uma certa estagnação do setor público junto às escolas, considerando que quando as crianças surdas são matriculadas, principalmente aquelas que têm laudo médico comprovado, é devidamente comunicado ao setor responsável da Secretaria de Educação sua presença no estabelecimento de ensino.

Nesse caso, fazia quatro anos que João frequentava o CREI, sem uma assistência do setor municipal responsável, em termos de capacitação. Em vistas disso, é possível constatar a existência de uma grave lacuna temporal, fundamental para aquisição de linguagem e desenvolvimento cognitivo.

Partindo da ideia de que o docente necessita se capacitar segundo a realidade que surge no decorrer de sua trajetória profissional, Saviani (2010) considera que:

A formação de professores deveria garantir uma sólida cultura que lhes permita atingir uma aguda consciência da realidade em que vão atuar, associada a um consistente preparo teórico – científico que os capacite à realização de uma prática pedagogia coerente. [...] Condições adequadas de trabalho que lhes permitam atualização constante, preparação consistente de suas atividades curriculares e atendimento às necessidades pedagógicas dos alunos, revendo e reelaborando os conteúdos e os métodos do ensino ministrado (SAVIANI, 2010, p. 53).

Skliar (1998, p. 37) também destaca a importância da formação e a necessidade constante que o profissional educador tem em buscar se adequar à realidade pedagógica do aluno e, principalmente, assegurar a existência de condições de trabalho.

Nesse sentido a escola democrática é aquela que se prepara para atender cada um de seus alunos. Se ela não tem condições de fazer esse atendimento, o

professor precisa entrar em contato com os órgãos competentes e discutir o tema. [...] entendo que a formação de professores para atender a alunos surdos depende da convivência com a comunidade surda, a aprendizagem da língua de sinais e o estudo de uma pedagogia ampla (SKLIAR, 1998, p.37).

A presença do instrutor surdo no campo de pesquisa pode ter sido o meio de resolver as necessidades da criança surda. Embora essa iniciativa seja extrema importância, é necessário que todos os profissionais também sejam envolvidos no processo formador. Os professores e funcionários, assim como todo o corpo escolar, envolvendo a gestão, precisam organizar estratégias que possibilitem a participação efetiva das crianças surdas, assim como a participação do instrutor como um agente multiplicador da Libras no ambiente escolar.

3.2.4 Pontos positivos e negativos no atendimento às crianças surdas

MONITORA I: O importante era ter uma pessoa para acompanhar essas crianças. E o ponto negativo é que deveria ter sempre um acompanhamento, que aqui não tem.

MONITORA II: Olha, eu acho positivo, porque eu acho certo eles aceitar crianças assim, porque, nos tempos de hoje, a mãe não aceita eles também, exclui. E o que eu acho negativo é que aqui não tem profissional bastante para ele.

PROFESSORA: Como é novo essa realidade, ainda não estou vendo aquele desenvolvimento com as crianças surdas. A CREI começou agora e eu não sei dar essa opinião, porque não está havendo esse trabalho direcionado para eles.

ORIENTADORA EDUCACIONAL: Negativos: assistência fora da escola não há, de uma maneira geral, eu estou sendo enfática. Em tese, a FUNAD recebe, mas uma vez por semana. Eu não posso falar como se dá esse trabalho na FUNAD. Mas eu acho negativo essa assistência que ele tem fora da escola. Na minha concepção, essa assistência deveria ser dada cotidianamente na escola. Em outras palavras, a escola teria que ter ferramentas pedagógicas suficientes para essa assistência, pois já não existem as salas multifuncionais. Positivo: ele não é segregado lá, onde ele recebe o tratamento. O meu olhar é esse, porque lá ele está vivendo com pessoas dos seus pares, com os surdos. Eu não vejo, nem sinto, uma melhoria e vou ser radical: não há sucesso aqui não! Mesmo com as dificuldades que a gente tem, mesmo não tendo professores qualificados, não tem um ambiente que favoreça ao desenvolvimento dessa capacidade dele. Mas, pelo menos, ele está num processo de socialização, pelo menos ele se socializa na brincadeira, no jogo com os amiguinhos, com a própria professora. Isso é uma coisa positiva na escola. Eu sou terminantemente contra a segregação!

INSTRUTOR DE LIBRAS: Como ponto positivo: a creche está iniciando agora com a inclusão de surdo, conhece essa realidade e aceita. A negativa, os profissionais não estão preparados, não conhece a Libras e sua cultura surda.

Os pontos negativos apresentados pelos sujeitos apontam para a falta de qualificação. Porém, nos deteremos na resposta da orientadora educacional por ser um discurso bastante utilizado na realidade acadêmica de alguns estabelecimentos escolares, onde se encontram crianças com deficiência: a Socialização. Nas próprias

palavras da orientadora: “Mas pelo menos ele está num processo de socialização, ele se socializa na brincadeira, no jogo com amiguinhos e com a própria professora”.

É certo que, nessa fase inicial, o cuidar e o educar é primordial, mas, no que diz respeito ao educar, é preciso ver a socialização de forma mais ampla, como um meio, não como um fim em si mesma. A importância da socialização nessa fase educacional se impõe, mas não pode servir aos propósitos da acomodação e do descaso. Na escola, seja ela na fase inicial ou não, o objetivo essencial é o desenvolvimento do indivíduo, nas suas diferentes dimensões. A escola precisa desempenhar seu papel como afirma Dorziat (2004):

A articulação de um espaço escolar verdadeiramente pedagógico deve ter, como princípio fundamental e norteador de políticas educacionais mais amplas, a sedimentação de bases ideológicas sobre concepções de homem e de mundo. Qualquer que seja, a política educacional deve considerar esse princípio. O ambiente educacional deve perseguir a ideia de desenvolvimento pleno dos indivíduos, porque não o fazer, pode significar a criação de indivíduos de segunda categoria.

A educação e o desenvolvimento das crianças surdas, no ambiente inclusivo, devem ser meta também do processo educacional. Se socialização for sinônimo de estar presente fisicamente, em contato superficial com as pessoas no ambiente educacional, como mostrou a realidade pesquisada, estamos privando essas crianças de se desenvolverem, inclusive cognitivamente, e formando indivíduos limitados do ponto de vista da cidadania.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa revelam que, enquanto a Educação for pautada numa pedagogia igualitária, as diferenças ficarão limitadas apenas a um discurso politicamente correto. Neste caso, as crianças com marcas de diferença, entre elas as surdas, que se diferenciam da cultura hegemônica, serão as mais prejudicadas.

As situações apresentadas mostram a total falta de empatia quanto às necessidades das crianças surdas, provavelmente em decorrência da ausência de formações adequadas sobre o tema, ponto bastante exposto na fala das pessoas entrevistadas. Mesmo quando a Secretaria de Educação dispôs à escola profissional para lidar com as crianças surdas, como foi o caso do instrutor, ele passa a desenvolver tarefas inadequadas pelo fato de a escola não ter se apropriado de um verdadeiro compromisso inclusivo.

Os momentos pedagógicos descritos mostraram o quão urgente é a capacitação em educação de surdos. Os dados expuseram como as crianças surdas estavam sendo privadas de desenvolverem essa fase de sua infância, por falta de uma compreensão sobre o que significa estar na condição surda. Faltava não só comunicação, mas estímulos pedagógicos visuais, que atendessem às suas características, gerando nelas um comportamento agressivo, distraído e desinteressado, e, nos educadores,

um discurso estereotipado.

Por fim, esta pesquisa corroborou outras desenvolvidas sobre a educação de surdos: as escolas e CREIs deste município não têm desenvolvido um trabalho inclusivo adequado para crianças, embora os discursos o defendam, insistentemente. Acreditamos que essa iniciativa só será realmente implementada, quando for instalada uma concepção que olhe os ambientes educacionais como espaços de convivência de pessoas que possuem diferenças, das mais sutis às mais marcadas. Só essa abertura às diferenças de todas as pessoas permitirá verdadeiros processos inclusivos, entre eles o de crianças surdas desde a Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 1990.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ LDB. Brasília: MEC, 1996.

_____. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educacionais especiais. Brasília: CORDE, 1994.

DIZEU, Liliane C. T. B.; CAPORALI, Sueli A. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. *Educ. Soc.* vol. 26, nº. 91, Campinas, 2005.

DORZIAT, Ana. Educação de surdos no ensino regular: inclusão ou segregação? *Cadernos de Educação Especial*, Santa Maria/RS, v. 2, n.24, p. 77-85, 2004.

FERREIRA BRITO, Lucinda. *Por uma Gramática das Línguas de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues. Movimentos na Construção do Direito à Educação Infantil: Histórico e Atualidade. *Educação (UFSM)*, Santa Maria, v. 35, n. 1, 2010.

KARNOPP, Lodenir; QUADROS, Ronice M. Educação infantil para surdos. In: ROMAN, Eurilda D.; STEYER, Vivian E. (Orgs.). *A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil: um retrato multifacetado*. Canoas, 2001, p. 214 – 230.

LABORIT, Emmanuelle. *O voo da gaivota*. São Paulo: Best Seller, 1994.

MOURA, Maria Cecília de. *O Surdo: Caminhos para uma Nova Identidade*. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

PERLIN, Gladis. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SACKS, Oliver. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

A nova lei da Educação (LDB): trajetória, limites e perspectivas. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores. In: *Livro: Interlocuções pedagógicas: Entrevistas. Entrevista ao jornal das ciências – USP de Ribeirão Preto em 2004*. Editora Autores Associados, 2010.

SILVA, Tomaz T. da. A Produção Social da identidade e da diferença. In: SILVA Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e Diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

SKLIAR, Carlos. *A Surdez: Um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

SKLIAR, Carlos; QUADROS, Ronice M. Invertendo epistemologicamente o problema da inclusão: os ouvintes no mundo dos surdos. *Estilos da Clínica*, São Paulo, v. 5 (9), p. 22, 2000.

PERFIL DOS ALUNOS DE EJA EM ITAÚBA – MT

Nilson Caires Ferreira

Seduc/MT

Itaúba / Mato Grosso

Camila José Galindo

UFMT

Rondonópolis / Mato Grosso

RESUMO: Esse artigo é resultado de um Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, de uma pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos para Juventude ofertada pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. A pesquisa referenciada aqui tem como premissa a importância da educação escolar para os cidadãos e por isso defende a EJA como modalidade de ensino formal que requer melhorias para atender seus educandos. A pesquisa configura-se como um estudo empírico desenvolvido no município de Itaúba/MT, tendo como sujeitos alunos da Escola Estadual Papa João Paulo II, matriculados na EJA, Ensino Fundamental e Médio. O objetivo principal do estudo foi: traçar o Perfil dos Estudantes de EJA no município de Itaúba/MT. Para isso, um questionário com 18 questões abertas e fechadas foi aplicado com 37 estudantes de EJA. Dentre os teóricos utilizados destacam-se: Arroyo (2001), Brandão (2002), Dorneles (2005), Freire (1966), Paiva (2004), Oliveira (2004), Silva (2010), Urbanetz (2010), Lima

(2014), Moura (2003), Morin (2000), Gadotti (2001), Romão (2001), Cruz (2014) e Silva (2014). A maioria dos estudantes é do sexo feminino, casados ou em união estável, entre 26 a 45 anos de idade, média de dois a três filhos; a maior parte está fora da escola há mais de cinco anos e desempregados; com renda mensal em torno de um salário mínimo. Compromissos pessoais, o tempo ausente da escola, a convivência com os mais jovens, a ação pedagógica de alguns profissionais e a complexidade dos conteúdos são destacados como os principais desafios.

PALAVRAS-CHAVE: EJA. Perfil dos estudantes. Escola.

ABSTRACT: This article is the result of a Course Completion Work - TCC, a postgraduate course in Youth and Adult Education for Youth offered by the Federal University of Mato Grosso - UFMT. The research referenced here is premised on the importance of school education for citizens and therefore defends the EJA as a form of formal education that requires improvements to meet its students. The research is an empirical study developed in the municipality of Itaúba / MT, having as subjects of the State School Pope John Paul II, enrolled in EJA, Elementary and Middle School. The main objective of the study was: to draw the Profile of the Students of EJA in the municipality of Itaúba / MT. For

this, a questionnaire with 18 open and closed questions was applied with 37 students from EJA. Among the theorists used are: Arroyo (2001), Brandão (2002), Dorneles (2005), Freire (1966), Paiva (2004), Oliveira (2004), Silva (2010), Urbanetz (2004), Moura (2003), Morin (2000), Gadotti (2001), Romão (2001), Cruz (2014) and Silva (2014). Most students are female, married or in stable union, between 26 and 45 years of age, average of two to three children; most have been out of school for more than five years and are unemployed; with monthly income around a minimum wage. Personal commitments, time away from school, coexistence with the younger ones, the pedagogical action of some professionals and the complexity of contents are highlighted as the main challenges.

KEYWORDS: EJA. Profile of students. School.

1 | INTRODUÇÃO

No século em que estamos o chamado século do conhecimento, falar sobre educação é algo muito interessante, pois com as tecnologias atuais, o acesso ao conhecimento está cada vez mais próximo do ser humano. E para falar sobre conhecimento, em especial o que é adquirido com auxílio de uma instituição educacional, é preciso compreender a importância da educação na sociedade em que o indivíduo está inserido. A unidade escolar desde sua origem se caracterizou como um ambiente onde os estudantes passam uma parte de seu dia desenvolvendo o conhecimento, numa relação de ensino aprendizagem, de troca de saberes por intermédio das relações sociais construídas neste espaço. Ao conviver com outros estudantes e com todos que de uma maneira ou de outra estão envolvidos neste processo educativo os estudantes vão ampliando seus conhecimentos. Quando se fala em educação não se deve fazer referência apenas ao que é transmitido em sala de aula, em um banco escolar, mas todo saber e conhecimento que faz a diferença na vida do indivíduo humano.

Visando uma real transformação, é preciso ofertar uma educação de qualidade e isso requer qualificação dos profissionais envolvidos no processo educativo, pois assim, os educadores terão condições de reconhecer o estudante como ser autônomo e não apenas um receptor de assistência e favores alheios. É extremamente importante que o estudante sinta no professor alguém disposto a colaborar para o êxito de seus esforços, contudo, cabe ao educando, encontrar meios de despertar o interesse pelo aprendizado compreendendo sua participação neste processo de ensino aprendizagem. Silva e Urbanetz (2010, p.71) afirmam que “Esse sujeito deve vislumbrar a possibilidade de uma mudança de vida, buscando ascensão social, econômica, cultural...: caso contrário estar ali, na sala de aula, não faz o menor sentido para ele (...)”. Se o sujeito almejar mudanças significativas em sua vida, ou seja, se este demonstrar interesse, vontade de crescer social, econômica e culturalmente, o educador terá condições de auxiliá-lo neste processo autônomo e empreendedor. Todo saber acumulado com

as experiências vividas pelos estudantes, são fundamentais para que estes possam agir de maneira correta, clara e honesta sabendo se portar imparcialmente diante dos acontecimentos sociais em que estejam envolvidos. Isso reforça a idéia contida na Constituição Federal sobre a educação ser um direito de todos, é por intermédio da educação que se pode transformar uma sociedade. A educação é um fator essencial na vida profissional, social e pessoal do indivíduo humano. De acordo com Brandão (2002, p. 187) “A educação é essencial e é insubstituível. Dentre todas as práticas culturais da vida humana e da experiência de sociedades como a nossa, dificilmente alguma outra será tão insubstituível quanto à educação.” Mesmo assim, muitos não usufruem deste benefício que é para vida toda e infelizmente ainda é possível encontrar um número significativo de pessoas com baixa escolaridade. Diversos são os fatores que impedem estes cidadãos de freqüentar a escola e concluir seus estudos. Entre os fatores que servem de obstáculos na vida escolar destes estudantes pode se destacar a relação com o mercado de trabalho, onde para garantir o sustento, o estudante abre mão do estudo dando prioridade ao emprego, porém, logo este mesmo indivíduo descobre que para se manter no mercado de trabalho faz se necessário estar em constante capacitação e esta acontecerá por intermédio da educação.

A cidade de Itaúba está localizada no norte do Estado de Mato Grosso e conta com uma única Escola Estadual, atendendo uma clientela mista que vai desde os estudantes da Terceira Fase do Segundo Ciclo (referente à quinta série ou sexto ano), passando pelo Ensino Médio Regular e a EJA (Educação de Jovens e Adultos). Esta última modalidade de ensino constitui o objeto de estudo desta pesquisa. Como no município a Escola Estadual Papa João Paulo II é a única que oferece a Educação de Jovens e Adultos (EJA), é nesta instituição escolar que estão concentrados os indivíduos desta modalidade de ensino.

A necessidade da realização desta pesquisa com os estudantes de EJA se deu ao constatar de forma superficial que no início do ano letivo a secretaria da unidade escolar fica cheia de pessoas em busca de vagas para freqüentar a Educação de Jovens e Adultos, tanto no Nível Fundamental quanto no Médio. Porém, logo no início do ano letivo surge um fenômeno que vem se repetindo há alguns anos na instituição escolar. Trata-se do abandono dos estudos por parte daqueles que outrora disputavam as vagas existentes.

Diante desta constatação uma pergunta ficou no ar: Por que estudantes de EJA abandonam a escola logo no início do ano letivo? Uma possível resposta pode estar no perfil do público que freqüenta a modalidade de ensino. Como professor no Ensino Regular Fundamental e Médio, também no Ensino Fundamental (segmento) e Médio na modalidade EJA, muito me tem perturbado esta situação de evasão escolar, pois ao evadir-se da escola, este estudante dificilmente retornará e se por acaso retornar, isso se dará apenas no ano seguinte, perdendo assim, grande oportunidade de aprendizado.

Com objetivo principal de Traçar o Perfil dos Estudantes de EJA no município de

Itaúba/MT, destacando as expectativas destes em relação aos estudos, a faixa etária que predomina na turma e as principais dificuldades enfrentadas pelos indivíduos que compõem esta modalidade de ensino é que a pesquisa se fez necessária, pois, pretendeu-se traçar o Perfil dos Estudantes de EJA do município de Itaúba/MT, buscando apurar seus anseios e dificuldades.

A pesquisa que deu origem à este artigo foi desenvolvida no município de Itaúba/MT, tendo como sujeitos alunos da Escola Estadual Papa João Paulo II, matriculados na modalidade EJA, Fundamental e Médio. De acordo com os objetivos estabelecidos, a pesquisa estruturou-se em base explicativa / experimental com uso do método observacional, pois visou identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência do fenômeno em estudo.

Quanto aos procedimentos, realizou-se um levantamento de dados, por intermédio de um questionário composto de questões fechadas e abertas, buscando elucidar as opiniões e atitudes dos sujeitos da pesquisa, o qual foi aplicado junto aos alunos frequentes na EJA, com permissão e acompanhamento do professores regentes das salas de aula. A aplicação do questionário durou entre 1 hora/aula e 2 horas/aulas, levando em consideração as dificuldades particulares de cada turma. Aos alunos foram explicados os objetivos, a importância e necessidade do estudo. Diante disso não houve nenhum empecilho e tudo transcorreu dentro do planejado. Após a coleta das informações realizou-se a tabulação e a análise dos dados pautando se nos pressupostos da abordagem qualitativa, “por considerar que o conhecimento pode ser adquirido em ambiente natural e nas condições reais em que se encontra o objeto de estudo” Rodrigues (2012).

A abordagem escolhida tem por intuito desvelar o perfil dos sujeitos da pesquisa no contexto pedagógico da EJA na Escola Papa João Paulo II em Itaúba/MT.

Para dar sustentação a esta pesquisa, dentre outros autores analisados, o trabalho está embasado em: Arroyo (2001), Brandão (2002), Dorneles (2005), Freire (1966), Paiva (2004), Oliveira (2004), Silva (2010), Urbanetz (2010), Lima (2014), Moura (2003), Morin (2000), Gadotti (2001), Romão (2001), Cruz (2014) e Silva (2014).

O trabalho tem seu desenvolvimento estruturado em três capítulos, sendo que o primeiro apresenta um contexto histórico da EJA no Brasil, no Mato Grosso e em Itaúba. O segundo aborda o aluno de EJA, seus medos e anseios e o terceiro uma discussão sobre os dados levantados com a pesquisa. Após as discussões em torno do assunto apresenta-se uma conclusão com os entendimentos alcançados no desenvolvimento do trabalho.

2 | PRINCIPAIS EMBATES E CONQUISTAS DA EJA NO BRASIL

Analisando a história da EJA no Brasil, nota-se uma relação de antagonismo social entre a elite e o popular, onde o acesso à educação desde os primórdios do

país tem sido discriminatório, sendo favorecida sempre a minoria em detrimento da maioria. Isso é facilmente comprovado através dos números, basta observar alguns dados atuais sobre Educação de Jovens e Adultos no Brasil para compreender que mesmo com os avanços alcançados nos últimos anos, muito ainda precisa ser feito.

Na história do país, a educação desde os períodos Colonial, Imperial, Primeira República, Militarismo, Nova República até os dias atuais é posta como prioridade por quem esta no governo, embora, nem sempre sejam claras as verdadeiras intenções de tais governantes. Há muito tempo os discursos inflamados de que a educação precisa ser vista com outros olhos, que o cidadão tem necessidade de mais capacitação, que a educação é um direito de todos, ecoam pelos quatro cantos do país.

Para Souza (2011):

No Brasil, o discurso em favor da Educação popular é antigo: precedeu mesmo a Proclamação da República. Já em 1882, Rui Barbosa, baseado em exaustivo diagnóstico da realidade brasileira da época, denunciava a vergonhosa precariedade do ensino para o povo no Brasil e apresentava propostas de multiplicação de escolas e de melhoria qualitativa de Ensino. (SOUZA, 2011, p. 8).

A EJA penetra na educação escolar passando a ser compreendida como fonte de capacitação, especialmente para a camada discriminada da sociedade, ou seja, os pobres e analfabetos, que por não terem estudo eram tratados como pessoas incapazes, improdutivas e até não civilizadas.

A luta pela EJA no Brasil como se pode perceber, nos remonta ao início de nossa história, porém, apenas na década de 1970 a EJA aparece em uma lei federal. Na constituição de 1988 o governo relacionou a educação de adultos como obrigatória e gratuita. Na década de 1990 surgem os fóruns da EJA, onde em parceria com ONGs, Universidades, poder público, sistema S, movimentos sociais e sindicatos, assuntos relacionados à Educação de Jovens e Adultos são discutidos e ações são desenvolvidas, conscientizando e sensibilizando as pessoas de que a EJA segundo a concepção de escolarização adulta, deve ser estruturada com conteúdos e experiência extra-escolar, com objetivo de trocar experiências, formando o cidadão para a vida.

A EJA está prevista em lei (LDB 9394/96) e tem como objetivo principal atender aqueles que ficaram fora da escola em idade regular e que num dado momento retornam às salas de aula em busca de recuperar o tempo perdido.

2.1 Avanços da eja em Mato Grosso

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Mato Grosso foi implantada por intermédio da Resolução 180/2000 do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso (CEE/MT), que fixou as normas da EJA e extinguiu o Supletivo. A mesma resolução que oficializou esta modalidade de ensino no Estado, atribuiu à Secretaria de Educação de Mato Grosso o compromisso de promover uma educação com funções reparadora, equalizadora e acima de tudo qualificadora.

A EJA em sua essência visa dar voz aos que estão às margens da sociedade.

Sendo assim tem alcançado também pessoas que apresentam dificuldades de acesso às instituições escolares, como é o caso dos internos do Sistema Prisional, para isso existe o Projeto de Aprendizagem por Imagem (PAI). Outros projetos como o Projeto Beija-Flor desenvolvido entre 2003 e 2007 fomentou a procura pela modalidade EJA. Em parcerias com instituições de ensino como: UFMT e UNEMAT outras ações foram desenvolvidas visando alcançar o maior número possível de pessoas. Todos estes esforços têm como objetivo principal, de acordo com a Resolução 177/2002 do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso:

Promover a inclusão social e a inserção no mercado de trabalho de jovens e adultos que não tiveram acesso à educação na idade própria, proporcionar condições para que essa parte da população construa sua cidadania e possa ter acesso à qualificação profissional, aumentar as taxas de escolarização. (RESOLUÇÃO nº 177, CEE/MT, 2002, p. 01).

Olhando para realidade regional é notável que em Mato Grosso mesmo com carências de melhorias, grandes foram as conquistas nesta área educacional. O estado destacou-se em nível nacional no atendimento aos estudantes desta modalidade e faixa etária. Conquistas como: oferta gratuita do ensino fundamental e médio, formação para os educadores, organização pela Seduc (Secretária de Educação) do plano de curso e a criação dos CEJAs (Centro de Educação de Jovens e Adultos), estes, com objetivos de facilitar ainda mais a aprendizagem respeitando as individualidades, sempre em consonância com o que dispõe a LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Brasil (2013).

2.2 A EJA em Itaúba

A Educação de Jovens e Adultos em Itaúba teve início no ano de 1993, na administração do então prefeito Levino Heller. Nesta época já existia a Escola Estadual Papa João Paulo II, todavia esta não atendia ao público de EJA. Nesta época havia em andamento a construção de uma escola municipal, com uma planta de 03 salas de aula, 03 banheiros, 01 feminino, 01 masculino e um banheiro para os professores, uma cozinha e uma pequena secretaria. O município acelerou a obra com intuito de usar o espaço também para atender a modalidade EJA, pois os alunos estavam estudando num espaço físico alugado, precário e inadequado. O Ensino Supletivo era ministrado em uma sala anexa que pertencia e Secretaria de Educação do município de Colíder.

A Escola Municipal de 1º Grau foi inaugurada com o nome da senhora Elza Kooler Heller. Recebeu este nome em homenagem a mãe do prefeito naquela gestão. A Escola funcionava no período noturno com alunos do Curso de suplência I com 03 turmas, distribuídas em 1ª, 2ª e 3ª etapa, atendendo um total de 41 alunos. A suplência I correspondia ao atendimento de jovens e adultos a partir de 14 anos. Já o curso de suplência II era voltado aos jovens e adultos com idade superior aos 16 anos. Esta fase correspondia as 04 últimas séries do I Grau (5ª, 6ª, 7ª e 8ª). Nas quatro turmas eram atendidas uma média de 70 alunos.

Depois deste início a Educação de Jovens e Adultos em Itaúba passou por momentos delicados, ora por falta de público, ora por falta de apoio governamental. Isso despertou anos mais tarde o interesse em ofertar esta modalidade de ensino na Escola Estadual Papa João Paulo II. Na oportunidade a direção da escola em conjunto com a comunidade escolar, representada pelo CDCE - Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar encaminhou ofício ao Conselho Estadual de Educação CEE-MT requerendo a autorização para ofertar na unidade escolar a modalidade EJA, na 1ª, 2ª e 3ª fases do 2ª Seguimento e Ensino Médio.

Em maio de 2007 um parecer assinado por Djalma Vieira do Nascimento, técnico do CEE-MT reconhece a oferta de ensino fundamental com base na portaria 3277/92 SEDUC-MT e através da resolução 222/06 CEE-MT autorizou o Ensino Fundamental e Médio por meio do projeto Beija-Flor. Depois disso, mesmo com o fim do projeto Beija-Flor a escola não deixou de ofertar a modalidade EJA.

Ao analisar a trajetória da EJA em Itaúba é evidente o paradoxo entre procura e desistência. Para entender esta dualidade basta observar os números. Em 2007 quando a escola Papa João Paulo II começou ofertar a modalidade, dos 91 alunos matriculados no Ensino Fundamental 36 (39,5%) abandonaram antes do término do ano. Esta evasão se repetiu no Ensino Médio onde dos 73 matriculados 24 (32,8%) não concluíram o ano letivo. Esse fenômeno foi constatado nos anos seguintes. Em 2008 matricularam-se no Ensino Fundamental 90 pessoas, destas 47 (52,2%) abandonaram, no Ensino Médio de 94 estudantes 34 (36,1%) desistiram. Em 2009 dos 110 que se matricularam no Ensino Fundamental 30 (27,2%) abandonaram e no Médio dos 54 alunos 12 (22,2%) não deram continuidade. No ano de 2010 no Fundamental foram matriculados 114, destes 49 (42,9%) abandonaram a escola neste ano no Médio matricularam-se 55 estudantes sendo 14 (25,4%) evadiram-se. Em 2011 não foi muito diferente dos matriculados no Fundamental 63 indivíduos 17 (26,9%) e dos 114 no Médio 36 (31,5%) desistiram o dos estudos. No ano seguinte 2012 foram matriculados somente alunos no Ensino Médio, não foi possível formar turmas no Fundamental, contudo, dos 72 matriculados 30 (41,6%) não conseguiram terminar o ano letivo na condição de estudante. Em 2013 novamente só houve alunos para o ensino Médio matriculou-se 73 pessoas, destas 28 (38,3%) não concluíram. Em 2014 foi possível abrir turmas para o Ensino Fundamental e Médio novamente, porém os números continuaram causando preocupação, pois dos 54 que efetuaram as matrículas 35 (64,8%) abandonaram antes do encerramento do ano letivo, no Médio dos 79 inscritos 39 (49%) também não concluíram. Devido à pesquisa ter sido realizada em 2015 não foi possível incluir dados do referido ano.

Estes números justificam a preocupação sobre o andamento da modalidade EJA no município de Itaúba, com olhar atento para escola Papa João Paulo II.

3 | ALUNOS DA EJA

Mas quem é este estudante que compõe a modalidade EJA? De acordo com Lima (2014):

Se observarmos o público que frequenta as salas de aula da EJA veremos que ele é constituído por pessoas pobres. São homens e mulheres adultos analfabetos ou com pouca escolarização, jovens trabalhadores, pessoas com deficiências, pessoas privadas de liberdade, indígenas, entre outras. Essa modalidade de ensino normalmente é promovida em comunidade pobre (assentamentos, bairros periféricos, agrupamentos rurais, prisões). (LIMA, 2014, p.5).

A Educação de Jovens e Adultos geralmente é formada por um grupo de pessoas pouco escolarizado e com baixa qualificação profissional. Os componentes deste grupo, costumeiramente são indivíduos exercem profissões como: domésticas, faxineiras, balconistas, pedreiros, serventes, trabalhadores rurais, trabalhadores autônomos entre outras. Sobre as diferenças Ferreira e Guimarães (2003) afirmam:

(...) As pessoas são diferentes de fato, em relação à cor da pele e dos olhos, quanto ao gênero e à sua orientação sexual, com referência às origens familiares e regionais, nos hábitos e gostos, no tocante ao estilo. Em resumo, os seres humanos são diferentes, pertencem a grupos variados, convivem e desenvolvem-se em culturas distintas. São então diferentes de direito. É o chamado direito à diferença; o direito de ser, sendo diferente. (FERREIRA e GUIMARÃES, 2003, p. 37).

Além das diferenças já mencionadas, estes também são cidadãos muitas vezes com baixa remuneração e pertencentes às comunidades com baixo índice de desenvolvimento. Estas pessoas devido às necessidades e exigências do mundo capitalista ausentaram-se do ambiente escolar. É de encontro a este público que vem a Educação de Jovens e Adultos conforme consta na Lei 9394:

Art. 37º. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

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

§ 2º. O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. (BRASIL, 1996).

Mesmo estando assegurada em lei, são muitas as dificuldades encontradas pela EJA na busca por dignidade e desenvolvimento de um grupo específico de indivíduos humanos.

3.1 Professor da EJA

O educador de EJA tem grande responsabilidade pela permanência destes alunos na instituição escolar. O jovem e adulto que trabalhou o dia inteiro e que tem várias

responsabilidades, quando chega à escola precisa ser tratado como adulto em busca de capacitação e não como criança ou adolescente que não tem tantos compromissos diante da sociedade. A responsabilidade e o comprometimento do professor fazem a diferença na vida dos educandos de EJA.

Silva e Urbanetz (2010, p.71) citam a importância do professor quando este se encontra diante de uma turma tão especial: “O professor deve ser a pessoa sensível às dificuldades desse aluno. Dessa forma, afirma-se que o professor deve elaborar atividades diversificadas para as suas aulas, utilizando recursos e técnicas variados.” Isso tudo focando a formação do cidadão com destaque para seu desenvolvimento levando-o a reconhecer seus direitos e deveres e acima de tudo colaborando para o exercício da sua cidadania.

4 | RESULTADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Após a aplicação do questionário, análise e tabulação dos dados, conclui-se que a maioria dos estudantes é do sexo feminino, casados ou em união estável, predominando a faixa etária dos 26 aos 45 anos de idade, com uma média de dois a três filhos. Quanto ao tempo que ficaram ausentes a maioria absoluta afirma está fora da escola a mais de cinco anos. O grupo é formado por trabalhadores braçais, como: empregada doméstica, dona de casa, vigia, auxiliar de serviços gerais, motorista, tratorista, operador de máquinas, manicure e pedicure, costureira entre outras. A renda mensal destes alunos trabalhadores gira em torno de um salário mínimo, com um agravante a maioria está desempregada.

No tocante a aprendizagem um grande número destes, afirma ter dificuldades para compreender as aulas, pois dedicam pouco tempo aos estudos fora da escola. Outros fatores que implicam sobre o desempenho nos estudos são o tempo ausente da escola, a composição etária da sala que é diversa, a intervenção pedagógica e a complexidade dos conteúdos. Segundo os estudantes a metodologia que facilitaria o aprendizado deveria ser constituída de: aula expositiva bem explicada, maior interação do professor com o aluno, aulas mais dinâmicas e professor com mais atenção com os que apresentam maiores dificuldades em aprender. Quanto aos recursos utilizados a explicação feita pelo professor com uso da lousa ainda é o principal, no entanto, recursos como uso de imagens, experimentos, aulas de campo, uso de laboratório, livro didático e leitura em voz alta, também foram destacados pelos alunos como elementos que tornariam as aulas mais ricas. Por outro lado os indivíduos participantes desta pesquisa afirmaram que nem todas as disciplinas exploram estes recursos de forma eficiente, com destaques para uma ou outra, a maioria usa muito pouco os recursos citados.

Com relação ao professor este é visto pela maioria como um transmissor de conhecimento, embora muitos tenham afirmado que o professor é um facilitador da

aprendizagem.

Mesmo com tantos obstáculos, estes indivíduos se sentem motivados em continuar estudando, visando inclusive o ensino superior e técnico. Apesar da correria do dia a dia e da ausência junto aos familiares devido às exigências dos estudos, os mesmos se dizem incentivados especialmente pelos filhos, pais e cônjuges.

Em relação a uma formação superior entre os homens o curso de direito é o que se destaca já entre as mulheres a ênfase está nos cursos de licenciatura para formação de professores.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conhecimento adquirido, ressignificado ou potencializado através da EJA, em contexto escolar, requer compreensões para além dos conteúdos escolares. Cada vez mais se torna relevante compreender e apostar na importância da educação à sociedade; o conhecimento de situações e contextos em que o sujeito está inserido para melhor significar as aprendizagens. Como afirmou Paulo Freire, os educandos são portadores do conhecimento de mundo; a ação de educar e educar-se requer atenção especial e olhar diferenciado.

Com a realização deste trabalho foi possível conhecer o perfil do aluno de EJA no município de Itaúba/MT. Possibilitou compreender que a evasão escolar se dá não especificamente por uma causa e sim por um conjunto de fatores ligados a contextos escolares e pessoais. Cabe a escola como instituição responsável pela formação e capacitação do homem não se omitir diante desta realidade composta por saberes e problemas individuais que implicam sobre a instituição. A escola precisa estar atenta às particularidades dos sujeitos inerentes ao processo educação, atender-se à formação para a vida e não apenas para um determinado momento ou função profissional. A sensibilização do cidadão, jovem e adulto, à sua formação mais consciente, compõe papel necessário ao docente da EJA. Assim, desafios à formação são renovados e reiterados como demanda necessária para repensar a escola e a forma como essa vê e atua junto ao estudante da EJA.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A escola popular na escola cidadã**. Petrópolis (RJ) Vozes, 2002.

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

FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ITAÚBA. **Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Desporto e Lazer**. 2015

LIMA. Tânia Maria de; CRUZ. Ana Cristina da; SILVA. Adelmo Carvalho da, **Políticas de Currículo no**

Contexto da EJA. CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PARA A JUVENTUDE. Cuiabá, 2014.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Conselho Estadual de Educação do Mato Grosso. **Resolução nº 177/2002 - CEE/MT.** Aprovação do Programa da Educação de Jovens e Adultos de Mato Grosso. Cuiabá: D.O.E., 26/06/2002.

RODRIGUES, Waghma Fabiana Borges. **A informática educativa proporcionada pelo estágio supervisionado de licenciatura em computação da UNEMAT/Colider-MT na prática pedagógica de professores do ensino médio.** Cáceres, 2012. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres, 2012.

SILVA, Marilda da; URBANETZ, Sandra Terezinha. **O Estágio no Curso de Pedagogia – Educação de Jovens e Adultos na Perspectiva da Prática Docente.** Curitiba: IBPEX, 2010.

SOUZA, Maria Antonia. **Educação de Jovens e Adultos.** Curitiba: IBPEX, 2011.

EQUOTERAPIA COMO AUXILIO A ANDRAGOGIA

Alvaro Bubola Possato

Universidade de Taubaté /Mestrado em Desenvolvimento Humano, Rua Visconde do Rio Branco, 210 – Centro – 12100-000 - Taubaté-SP, Brasil

Priscila Santos da Silva Navarenho

Universidade de Taubaté /Mestrado em Desenvolvimento Humano, Rua Visconde do Rio Branco, 210 – Centro – 12100-000 - Taubaté-SP, Brasil

Josiane Guimarães

Universidade de Taubaté /Mestrado em Desenvolvimento Humano, Rua Visconde do Rio Branco, 210 – Centro – 12100-000 - Taubaté-SP, Brasil

Patrícia Ortiz

Universidade de Taubaté /Mestrado em Desenvolvimento Humano, Rua Visconde do Rio Branco, 210 – Centro – 12100-000 - Taubaté-SP, Brasil

RESUMO: A equoterapia é uma prática terapêutica que teve início com Hipócrates de Loo (458-370 a.C.) recomendava exercícios a cavalo para a saúde dos cavaleiros e tratamento de insônia. Com o passar dos anos essa prática passou a ser utilizada para auxiliar em outras necessidades do ser humano. O objetivo deste trabalho é o de compreender as influências da equoterapia como ferramenta didática pedagógica no processo andragógico,

tendo como processo metodológico a revisão de literatura nas bases de dados do google acadêmico (scholar.google.com.br/) e CAPES (periodicos.capes.gov.br/) com os descritores: equoterapia, adulto, aprendizado do adulto e andragogia. Após a leitura de títulos e resumos, foram excluídos os repetidos, e os que tratavam dos temas, assim apenas 3 (três) artigos foram selecionados para composição deste. Entendeu-se com este estudo que a Andragogia se difere da Pedagogia, sendo que as práticas andragógicas podem ser aplicadas em seu todo ou em partes em diferentes tipos de níveis sócio-culturais e idades. A equoterapia por sua vez interfere no aprendizado ajudando em aspectos cognitivos melhorando o contexto geral do praticante.

PALAVRAS-CHAVE: Equoterapia, Pedagogia, Andragogia, Desenvolvimento Humano e Terapia.

ABSTRACT: Equine therapy is a therapeutic practice that began with Hippocrates de Loo (458-370 BC) recommended horseback riding for the health of the horsemen and treatment of insomnia. Over the years this practice has been used to help other human needs. The objective of this work is to understand the influences of equine therapy as a pedagogical didactic tool in the andragógico process, having as a methodological process the literature review in

the databases of academic google (scholar.google.com.br) and CAPES (periodicals.capes.gov.br/) with the descriptors: equoterapia, adult, adult learning and andragogy. After reading titles and abstracts, the repeated ones were excluded, and those that dealt with the themes, thus only 3 (three) articles were selected for its composition. It was understood with this study that the Andragogy differs from the Pedagogy, being that the andragógica practices can be applied in its whole or in parts in different types of socio-cultural levels and ages. Equine therapy in turn interferes with learning by assisting in cognitive aspects, improving the general context of the practitioner.

KEYWORDS: Equine therapy, Pedagogy, Andragogy, Human Development and Therapy.

1 | INTRODUÇÃO

A equoterapia tem sido considerada não só um método terapêutico mas também educacional (SOARES, 2001), na qual a convivência com o cavalo, ao estimular as conexões neurais contribui tanto para o desenvolvimento psicomotor, quanto para o processo de ensino aprendizagem (CARLOS; DOMINGUES, 2015).

Por meio de práticas realizadas por intermédio de múltiplos profissionais, não somente da área da saúde, mas também da educação, na perspectiva de utilização do cavalo para o desenvolvimento de capacidades físicas, mentais, sociais e educacionais do sujeito (CANDIOTA, 2010).

O que possibilita um importante trabalho interdisciplinar que têm conquistado importante espaço nas discussões em programas de pós-graduação interdisciplinares, no sentido de levantar pontos de reflexão e compreensão da utilização do cavalo não somente para a promoção do bem-estar e saúde, mas também como ferramenta didático pedagógica no auxílio ao processo andragógico destinado a educação de adultos (CARLOS; DOMINGUES, 2015). Vez que, a equoterapia destina atenção ao ser humano de forma integral promovendo estímulos de ordens: orgânicas, psíquicas e sociais (CANDIOTA, 2010).

O processo de aprendizagem é dependente de contínuas trocas dos sujeitos entre seus pares e com o meio físico, cultural e social em que vivem (MELLI, 2001). Nesse sentido, situações que prejudicam tais trocas, também comprometem a qualidade da aprendizagem do sujeito (MELLI, 2001).

Desta forma, o presente estudo tem como objetivo compreender as influências da equoterapia como ferramenta didático pedagogia no processo andragógico.

2 | METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão de literatura que reuniu, avaliar criticamente a condução de uma síntese de evidencias científicas sobre os efeitos da equoterapia para a melhora da aprendizagem do adulto. A busca foi realizada no dia 03 de outubro de

2016, nas bases de dados do google acadêmico (scholar.google.com.br/) e CAPES (periodicos.capes.gov.br/) com os descritores: equoterapia, adulto, aprendizado do adulto e andragogia.

A estratégia de busca considerou os termos de forma isoladas ou combinados entre si. Sendo feita uma busca manual realizada a partir das referências encontradas nos estudos. Sendo selecionados estudos clínicos e também revisões de literaturas sobre o tema. Para que os artigos fossem inclusos eles deveriam estar em português, e terem sido realizados de 2011 a 2016.

Um total de 35 trabalhos foram encontrados nas diferentes bases de dados. Após a leitura de títulos e resumos, foram excluídos os repetidos, e os que tratavam dos temas: equoterapia, equoterapia para crianças, equoterapia e tratamento de doenças, equoterapia no tratamento de distúrbios, assim apenas 3 (cinco) artigos restaram para a revisão de literatura.

Na base de dados Google Acadêmico, encontrados o trabalhos de Dias; Silva; Merante; Silva (2013) Efeito da equoterapia da auto-estima, é um tipo de pesquisa experimental controlada com objetivo de avaliar a influência da equoterapia na auto-estima. Também foi encontrado o trabalho de Alves (2015) Corpo e linguagem na equoterapia: uma leitura psicanalítica, foi uma pesquisa do tipo experimental controlada cujo objetivos foram os de discutir a relação estabelecida na prática equoterapêutica entre o praticante, o mediador e o cavalo, analisando, a partir da perspectiva psicanalítica, essa prática com sujeitos que apresentam dificuldades subjetivas que interferem nas suas vidas, em particular, nos processos de escolarização, com o intuito de contribuir futuramente na compreensão teórica do processo equoterapêutico, concluindo-se que a interação com o cavalo constituiu-se como um espaço intermediário significativo para os sujeitos, auxiliando-os na diminuição do seu sofrimento psíquico.

Na Base de dados Capes, encontramos o trabalho de Sousa; Navega (2012), Influência de atividades lúdico-desportivas na realização de equoterapia em pacientes neurológicos. Sendo uma pesquisa feita através do ensaio clínico controlado aleatorizado, que tinha por objetivos verificar o efeito da associação de atividades lúdicas com as sessões de equoterapia sobre o equilíbrio de tronco e amplitude de movimento. Concluindo que a equoterapia é um recurso eficaz para o tratamento de indivíduos com paralisia cerebral, independentemente de ser realizada com ou sem atividades lúdicas. Concluindo que a equoterapia é um recurso eficaz para o tratamento de indivíduos com paralisia cerebral, independentemente de ser realizada com ou sem atividades lúdicas.

Da pesquisa realizada por Dias; Silva; Merante; Silva (2013), onde foi feita análise em uma adolescente que possuía baixa estima, déficit de aprendizagem e rigidez nas pernas realizou sessões de equoterapia. Foram realizadas 20 sessões de 30 minutos, além dos resultados físicos, houve ganhos psicológicos, sociais e emocionais consideráveis, com ênfase na melhora do aprendizado.

Segundo Sousa; Navega (2012), onde foram selecionados 18 praticantes com

diagnóstico de paralisia cerebral, divididos aleatoriamente em dois grupos. O grupo 1 que realizou sessões de Equoterapia; e o grupo 2, que realizou Equoterapia com atividades lúdico-desportivas. Antes e após o tratamento, foram avaliados o controle de tronco e a amplitude de movimento dos praticantes. Os dados encontrados foram analisados utilizando o teste estatístico “t” de Student ($p < 0,05$). Havendo melhora na amplitude de movimento e no equilíbrio nos participantes de ambos os grupos, sendo que também houve uma melhora no processo de aprendizado.

Para Alves (2015), através de uma leitura do processo terapêutico na equoterapia, à luz de teóricos da psicanálise, a partir de estudos de casos clínicos com sujeitos em atendimento equoterápico com os diagnósticos médicos de Transtorno do Espectro Autista, Transtorno de Déficit de Atenção / Hiperatividade e Transtorno Depressivo. Investigou-se como se estabelece a relação terapêutica com o cavalo, buscando analisar seus efeitos nos atendimentos realizados. Nos três casos percebeu-se que a relação estabelecida entre o praticante e o cavalo apresentava contornos diferentes, relacionados às peculiaridades dos praticantes. As formas relacionais, desenvolvidas por esses sujeitos com o cavalo, a partir da leitura de Winnicott, podem ser pensadas como objeto transicional, brincar terapêutico e fenômeno cultural.

Pela pesquisa realizada nas publicações percebe-se que este é ainda um tema pouco explorado, sendo mais popular os estudos da equoterapia em crianças, deficientes físicos e idosos. Carecendo de mais publicações a respeito.

3 | DISCUSSÃO

Andragogia e pedagogia: dois modelos em oposição?

A distinção entre a atuação de um pedagogo e um andragogo resulta da aplicação do método pedagógico, enquanto que o pedagogo o aplica escrupulosamente, o andragogo procura que os alunos se responsabilizem, progressivamente, pelas suas próprias aprendizagens.

Diante desta diferenciação, Knowles (1991) propõe que a pedagogia não se apresenta adequada em todas as situações de ensino, mas que a andragogia engloba o modelo pedagógico, possibilitando aos adultos encetar aprendizagens com base nesse modelo.

Para Knowles (1980, 1990a; 1990b) não é possível, pois, ensinar as pessoas; tão só se pode auxiliar as pessoas a aprender. Brookfield (1986) define a aprendizagem através da facilitação. Ao contrário da visão pedagógica tradicional, em que o papel de destaque é atribuído ao professor (DAMIÃO, 1996), para este autor o facilitador e o aluno devem desenvolver uma relação de igualdade, ainda que os papéis sejam diferenciados. O clima de aprendizagem deve caracterizar-se pela confiança, respeito e colaboração, sendo o diálogo a pedra basilar do processo de aprendizagem.

Ao longo da sua obra, Knowles (1980, 1990a, 1990b) salienta que a andragogia se baseia em cinco premissas de base acerca das características dos aprendentes adultos, que os diferenciam das crianças. De acordo com o autor, os adultos: a) necessitam de saber o motivo pelo qual devem realizar certas aprendizagens; b) aprendem melhor experimentalmente; c) concebem a aprendizagem como resolução de problemas; d) aprendem melhor quando o tópico possui valor imediato e os motivadores mais potentes para a aprendizagem são internos.

No entanto, nem todas as sugestões de Knowles vieram a comprovar-se ou a ser reforçadas pela investigação empírica. Para este autor, a orientação preferencial de como o adulto aprende é autodirigida, sendo este um dos pressupostos mais defendidos no seu modelo.

Diante do exposto, facilmente verificamos que o modelo andragógico se caracteriza pela sua flexibilidade, pela procura de adaptação aos indivíduos, pela ênfase que atribui aos processos em detrimento dos conteúdos e pela responsabilidade que atribui quer ao aluno, quer ao facilitador.

Dificuldades de aprendizagem: concepções e características

As dificuldades de aprendizagem dos sujeitos encontram-se por vezes relacionadas a complexa dinâmica de fatores internos, como: dificuldades importantes na aquisição e uso da escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio e/ou habilidades, e influência extrínseca provocada pelo meio no qual os sujeitos encontra-se inserido (GARCIA, 1998). Nesse sentido, as dificuldades podem advir de fatores orgânicos ou mesmo emocionais e ambientais.

Vários são os distúrbios discutidos na literatura, na perspectiva de iluminar a compreensão dos complexos processos envolvidos, a fim de auxiliar no desenvolvimento do processo educativo desses sujeitos.

Os sujeitos que sofrem com a dislexia apresentam dificuldades nas discriminações da fala e na linguagem expressiva, ao apresentar leitura oral bastante lenta, com omissões, distorções e substituições de palavras, durante a qual é comum interrupções, correções e até mesmo bloqueios que impendem que a leitura continue, gerando sérias implicações na educação, vez que a leitura é um dos pilares do processo de aprendizagem (GARCIA, 1998).

Já a dislalia destina-se a problemas articulatórios nos movimentos necessários à emissão verbal, a qual passa a ser realizada de forma bastante confusa, com frequentes trocas de fonemas, por sujeitos com problemas no palato, flacidez na língua ou lábio leporino (JOSÉ; COELHO, 2002).

A disgrafia é considerada um distúrbio da escrita, expressa pelo lento traçado das letras que por sinal são ilegíveis. Com gravidade variável que vai de discretas dificuldades em segurar o lápis ou de traçar uma linha, até a incapacidade de realizar funções mais complexas (JOSÉ; COELHO, 2002).

Já a disortografia é uma dificuldade na linguagem caracterizada pela incapacidade de transcrever corretamente a oralidade, havendo trocas ortográficas e a confusão de letras (JOSÉ; COELHO, 2002).

Outro distúrbio bastante relevante é o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), manifestado por sinais evidentes de inquietude, desatenção, falta de concentração e de impulsividade (JOSÉ; COELHO, 2002).

Diante de tantos desafios cabe aos profissionais que atuam junto a esses sujeitos, a reflexão, *sobre quais* motivações estão sendo concebidas, no sentido de tornar as vivências cada vez mais dinâmicas, dando-lhes a oportunidade de descobrir suas potencialidades (CARLOS; DOMINGUES, 2015).

Equoterapia

As terapias com cavalos fazem parte da história da humanidade. Freire (1999), Uzun (2005), Medeiros e Dias (2008) e Severo (2010) fazem a descrição da linha histórica da equoterapia, desde o seu surgimento até sua efetivação no Brasil, além da criação das primeiras associações e realização dos primeiros congressos. Segundo os autores acima a primeira vez que se usou exercícios com cavalo, foi com Hipócrates de Loo (458-370 a.C.) recomendava exercícios a cavalo para a saúde dos cavaleiros e tratamento de insônia. No Brasil ela passou a ser praticada desde 1989.

Para Citterio (1985) et al. Silveira; Wibelinger (2011) a equoterapia pode ser considerada como um conjunto de técnicas reeducativas que agem para superar danos sensoriais, motores, cognitivos e comportamentais, através de uma atividade lúdico-desportiva, que tem como meio o cavalo.

Uzun (2005) afirma que a equoterapia tem três programas de atuação: Não-autônoma ou hipnoterapia: o praticante não tem condições físicas ou mentais para governar o cavalo, necessitando de um auxiliar guia para controlar o animal e auxiliares laterais para apoio. Semi-autonomia ou reabilitação-reeducação: neste o praticante em tem condições de exercer alguma atuação sobre o cavalo, pode ser apenas montando e apeando sem auxílio. Autônoma ou semi-esportiva: tem condições para atuar sobre o cavalo, participa de exercício de hipismo, estando pronto para a reinserção social.

A equoterapia objetiva: a quebra de padrões patológicos melhorando os padrões anormais; aprimorar o conhecimento corporal; melhorar a postural normalizando o tônus muscular; estimular o equilíbrio; aprimorar a coordenação espaço-temporal; trabalhar o sistema nervoso sensorial, propriocepção e exterocepção; mantendo articulações íntegras e normais; realizando reeducação respiratória; introduzindo movimentos e posturas inibidores dos reflexos; relaxamento; desenvolver autoconfiança, motivação e autovalorização, sendo de extrema importância para o sucesso dos objetivos citados acima (FREIRE, 1999).

A equoterapia vai ajudar na correção da postura, pois manter o equilíbrio significa reconhecer uma atitude corporal pelo senso postural, depois reajustar sua posição.

O cavaleiro deve ter a coordenação dos seus movimentos, dissociando pernas, braços e gestos. Sendo levado a um melhor entendimento do seu corpo. Adquirindo e aprendendo a ter um domínio corporal, que é favorecido pelo terapeuta e é necessário ter concentração (SILVEIRA; WIBELINGER, 2011).

4 | CONCLUSÃO

Através dos dados analisados é possível perceber que o modelo andragógico pode ser aplicado, no seu todo ou em parte, numa grande variedade de atividades educativas e programas assim como ambientes institucionais.

Os elementos do modelo que foram mais generalizados são: o estabelecimento do clima, a aprendizagem autodirigida, o contrato de aprendizagem, a instrução individualizada, a aprendizagem experiencial, a elaboração do processo de aprendizagem, o auto-diagnóstico e a auto-avaliação.

Mediante a análise da equoterapia, é possível observar que a técnica engloba os elementos elencados acima, pois visa obter resultados de ordem física, psíquica e social. Ela interfere no aprendizado contribuindo em aspectos cognitivos melhorando o contexto geral do praticante, aprimorando o nível de atenção, da concentração, do desenvolvimento cognitivo, psicomotor e afetivo alunos, demonstrando ser uma técnica adequada aos alunos no modelo andragógico.

REFERÊNCIAS

ALVES, H. M. **Corpo e linguagem na equoterapia: uma leitura psicanalítica**. Tese de mestrado, UNB, Brasília 2015.

BROOKFIELD, S. **Understanding and facilitating adult learning**. San Francisco, CA: Jossey-Bass. 1986.

CANDIOTA, Clarissa Farinha. **O programa de equoterapia na educação**. In: SEVERO, José Torquato (Org.). **Equoterapia: equitação, saúde e educação**. São Paulo: Senac, 2010. p. 314-317.

CARLOS, Laysa Carneiro Manhães; DOMINGUES, Cristiane Carvalho. **Pedagogia aliada à equoterapia: união capaz de produzir conquistas no processo de aprendizagem**. Persp. online: hum. & sociais aplicadas., Campos dos Goytacazes, 12 (5), 36-44, 2015.

DAMIÃO, H. **Pré, inter e pós-acção: planificação e avaliação em pedagogia**. Coimbra: Minerva, 1996.

FREIRE, H. B. G. **Equoterapia – teoria e técnica: uma experiência com crianças autistas**. São Paulo: Vetor, 1999.

DIAS, M. P; SILVA, L. G; MERANTE, SILVA, D. M. SILVA, G. R; RODRIGUES, P. A; REIS, D. O. **Efeito da equoterapia na auto-estima**. 5ª Jornada Científica e Tecnológica e 2º Simpósio de Pós-Graduação do IFSULDEMINAS, Inconfidentes/MG 2013.

FREIRE, P. **Pedagogy of the oppressed**. New York: Seabury, 1970

KNOWLES, M. **The modern practice of adult education: from pedagogy to Andragogy.** Englewood Cliffs: Cambridge, 1980.

_____. **The adult learner: A neglected species.** 4. ed. Houston: Gulf, 1990a.

_____. **Andragogy in action.** San Francisco: Jossey-Bass, 1990b.

_____. **Using Learning Contracts: Pratical Approaches to individualizing and structuring learning.** San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

MELLI, Rosana. **Educação Inclusiva.** In: Caminhos pedagógicos da inclusão: **como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras.** São Paulo: Memnon, 2001.

SOARES, Carmen. **Educação Física: Raízes Européias e Brasil.** 2 ed. São Paulo: Editora Autores Associados, 2001.

SOUSA, F. H; NAVEGA, M. T. **Influência de atividades lúdico-desportivas na realização de equoterapia em pacientes neurológicos.** ConScientiae Saúde, 2012

SILVEIRA, M. M; WIBELINGER, L. M. **Equoterapia: qualidade de vida para o para o idoso sobre o cavalo,** Revista Kairós Gerontologia, 14(1), ISSN 2176-901X, São Paulo, março 2011: 181-193.

SILVEIRA, M. M; WIBELINGER, L. M. **A equoterapia como recurso terapêutico no equilíbrio do idoso,** RBCEH, Passo Fundo, v. 7, n. 1, p. 144-153, jan./abr. 2010.

UZUN, A. L. DE L. **Equoterapia: Aplicação em distúrbios do equilíbrio.** São Paulo: Vetor. Ano 2005, p.231.

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

Jaqueline Moraes Freitas

Instituto Superior de Educação Almeida Rodrigues
– ISEAR/FAR
Rio Verde – Goiás

Gabriela Ferreira Alves

Instituto Superior de Educação Almeida Rodrigues
– ISEAR/FAR
Rio Verde – Goiás

Fabio Pereira Santana

Instituto Superior de Educação Almeida Rodrigues
– ISEAR/FAR
Rio Verde – Goiás

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo analisar as práticas pedagógicas nas aulas de Educação Física escolar na perspectiva da inclusão. Sendo assim, visamos verificar as metodologias utilizadas nas aulas de Educação Física e investigar se os professores têm formação em Educação Física Adaptada para ministrar aulas para alunos com necessidades especiais. A aula dessa disciplina pode ser trabalhada a partir de várias abordagens pedagógicas, como: inclusão, solidariedade, ética e, também, a interação social como momento de aprendizado e respeito às diferenças e igualdade. Os principais autores utilizados foram: Cidade e Freitas (2009); Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (MEC/SEF, 1997); Soares (2012) e Soler (2009).

Esta investigação foi realizada por meio de uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa. Identificamos, na análise de dados, a falta de recurso e espaço físico que os professores têm para trabalhar.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física Adaptada. Inclusão. Escola.

ABSTRACT: This article aims to analyze the pedagogical practices of Physical Education classes with a view to inclusion. Therefore, we aim to verify the methodologies used in Physical Education classes and investigate whether the teachers have physical education training adapted to teach classes for students with special needs. The class of this discipline can be made by several approaches such as: inclusion, solidarity, ethics and also social interaction as a moment of learning and respect for differences and equality. The main authors used were: Cidade and Freitas (2009); National Curricular Parameters (PCNs) (MEC/SEF, 1997); Soares (2012); Soler (2009). This research was carried out through field research with a qualitative approach and, in data analysis, we identified the lack of resources and physical space that teachers have to work with.

KEYWORDS: Adapted Physical Education. Inclusion. School.

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo analisar as práticas pedagógicas nas aulas de Educação Física escolar na perspectiva da inclusão, ressaltando a importância da Educação Física Adaptada na vida do aluno que apresenta algum tipo de deficiência e/ou limitação. A partir dessa perspectiva, discutir o processo de aceitação da criança com deficiência no ambiente escolar, as metodologias utilizadas, as dificuldades encontradas no meio social e os benefícios que essa disciplina pode proporcionar para o desenvolvimento integral do sujeito.

O tema abordado é de extrema importância, pois há várias crianças com necessidades especiais inseridas em escolas de ensino regular. Portanto, é providencial que a Educação Física no meio escolar estimule um ambiente inclusivo para esses alunos, incentivando sempre a participação nas aulas.

A partir das aulas de Educação Física Conteúdo e Metodologia no curso de graduação em Pedagogia, pudemos vivenciar as possibilidades de se trabalhar com alunos com necessidades especiais. Essa aula teve como propósito apresentar uma atividade com uma cadeira de rodas, cujo objetivo era percorrer um caminho, estourar um balão e voltar sem ajuda do outro. Foi nesse momento que nos despertou a curiosidade e vontade de entender como os professores da área de Educação Física trabalhavam com crianças com necessidades especiais.

Esse tema se mostra relevante para a sociedade, pois a falta de materiais e espaço físicos adequados para os professores ministrarem a aula de Educação Física se torna um obstáculo para os educadores e, principalmente, para os alunos. Contribuirá, também, para o meio acadêmico que abrirá novas oportunidades para aprofundamento em novas pesquisas.

O problema de pesquisa ficou estabelecido a partir da seguinte questão: as metodologias adotadas pelos professores de Educação Física estariam adequadas para serem trabalhadas com alunos com deficiência?

O presente problema nos levou ao objetivo do trabalho que foi analisar as práticas pedagógicas das aulas de Educação Física na perspectiva da inclusão. Sendo assim, foram analisadas as metodologias utilizadas nas aulas e, também, foi investigada a formação em Educação Física Adaptada para ministrar aula para alunos com necessidades especiais.

Os principais referenciais teóricos utilizados no trabalho são: Cidade e Freitas (2009); Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (ME/SEF, 1997); Soares (2012); e Soler (2009). A pesquisa é de abordagem qualitativa, realizada por meio de uma pesquisa de campo. A coleta de dados foi feita a partir da aplicação de um questionário junto aos professores de Educação Física de escolas municipais do Ensino Fundamental de Rio Verde/GO.

Compreendemos que as aulas de Educação Física Adaptada são um instrumento eficaz no processo de ensino e aprendizagem do educando que apresenta alguma

limitação física e/ou intelectual. Seus benefícios perpassam o desenvolvimento físico, afetivo e cognitivo.

2 | A ORIGEM DA EDUCAÇÃO FÍSICA DESDE A EUROPA ATÉ O SÉCULO XIX

Abordaremos a seguir o surgimento da Educação Física a partir de suas manifestações na Europa, sua proliferação para outros continentes, assim como, sua evolução conceitual e conceptual e, ainda, sua chegada ao Brasil e seu contexto atual.

O ano de 1800 foi de alta relevância para a área, pois apresentou formas distintas de olhar para o exercício físico. Essas formas receberam o nome de métodos de ginástica, e tinham a preocupação de formar trabalhadores fortes, saudáveis e disciplinados. Para Soares (2012) havia grande número de mortos e doentes, e que com esse método de ginástica proporcionaria saúde sem precisar alterar a forma de viver.

Promover a saúde (sem alterar as condições de vida); desenvolver a vontade, a coragem, a força, a energia de viver (para servir à pátria nas guerras e na indústria) e, finalmente, desenvolver a moral (que nada mais é do que uma intervenção nas tradições e nos costumes dos povos) (SOARES, 2012, p. 43).

A Educação Física veio como forma de construir uma nova sociedade em toda Europa, esses países europeus abandonaram as suas relações feudais e começaram a seguir as leis da capital e eram guiados pela abordagem positivista da ciência.

Nesse processo de (re)construção da sociedade, o homem, um ser que se humaniza pelas relações sociais que estabelece, passa a ocupar o centro de criação desta nova sociedade. Porém passa ser explicado e definido nos limites biológicos. É um homem biológico e não o homem antropológico o centro da nova sociedade (SOARES, 2012, p. 04-05).

O método de ginástica trabalha com homem biológico que tem necessidades básicas, como: saúde, exercício físico e outros. A ginástica era usada como remédio para solucionar o problema, com isso tendo um bom rendimento no trabalho. Quatro países deram origem às primeiras organizações de ginástica. São eles: Alemanha, Suécia, França e Inglaterra (optou por métodos desportivos) (SOARES, 2012).

Dessa forma, cada país optou por um método para se trabalhar a ginástica, o qual seria mais adequado para atender suas concepções de formação de homem e sociedade. Sob forte influência do método ginástico francês, a ginástica chegou ao Brasil.

3 | A CHEGADA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL E SUA INSERÇÃO NA ESCOLA

Neste capítulo abordaremos o processo histórico da Educação Física no Brasil, que vem se modificando no decorrer dos anos. A Educação Física foi implantada no

Brasil sob influência médica, a qual buscava mudar os hábitos de higiene e saúde das pessoas. Acreditavam que através dessas mudanças de hábitos os indivíduos ficariam mais fortes e saudáveis.

Para os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (MEC/SEF, 1997, p. 19),

Visando melhorar a condição de vida, muitos médicos assumiram uma função higienista e buscaram modificar os hábitos de saúde e higiene da população. A Educação Física, então, favorecia a educação do corpo, tendo como meta à constituição de um físico saudável e equilibrado organicamente, menos suscetível as doenças.

A implantação da Educação Física no Brasil durou um longo período de tempo, e foi baseado nos métodos europeus. Porém, com o decorrer dos anos esses métodos foram se modificando.

A partir de conhecimentos e de teorias gestadas no mundo europeu, os médicos desenharam outro modelo para a sociedade brasileira e contribuíram para a construção de uma nova ordem econômica, política e social. Nessa nova ordem, na qual os médicos higienistas irão ocupar lugar destacado, também coloca-se a necessidade de construir, para o Brasil, um novo homem, sem o qual a nova sociedade idealizada não se tornaria realidade (SOARES, 2012, p. 57-58).

A ginástica sueca foi defendida por Rui Barbosa por ser baseada na ciência. Logo, outro defensor junta-se a Rui Barbosa, Fernando Azevedo. Para Soares (2012, p. 49), “esses pensadores atribuem à Ginástica Sueca uma adequação maior aos estabelecimentos de ensino, dado o seu caráter essencialmente pedagógico”.

Os PCN (MEC/SEF, 1997, p. 20) esclarecem que:

Em 1882, Rui Barbosa deu seu parecer sobre o Projeto 224 – Reforma Leôncio de Carvalho, Decreto n. 7. 247, de 19 de abril de 1879, da Instrução Pública -, no qual defendeu a inclusão da ginástica na escola e a equiparação dos professores de ginástica aos das outras disciplinas.

Rui Barbosa achava que era importante possuir um corpo saudável para ter uma sustentação intelectual e com isso a importância de incluir a ginástica na escola, com a participação dos professores.

Soares (2012) destaca que a implantação dessa ginástica aconteceu na primeira metade do século XIX, devido ao grande número de imigrantes alemães que preferiam os hábitos brasileiros, abandonando o serviço militar e vindo para o Brasil.

Soares (2012, p. 46) lembra que:

Por volta de 1860, o método alemão é consagrado como o método oficial do exército brasileiro, e, em 1870, o ministro do Império determina a tradução e publicação do Novo Guia para o Ensino de Ginástica nas Escolas Públicas da Prússia.

Sendo assim, a ginástica alemã favoreceu o fortalecimento dos militares que defendiam o Brasil e, assim, conquistou espaço nas escolas. O método de ginástica alemã durou até o ano de 1912, oficialmente nas Escolas Militares. Com isso a ginástica alemã no Brasil foi se tornando mais estreita e o método sueco foi se tornando mais apropriado para a Educação Física de militares.

O método francês foi implantado no Brasil dia 12 de abril de 1921, por meio do

Decreto n. 14.784. Porém, sua chegada foi no ano de 1907, com a Missão Militar francesa que objetivava preparar os militares para a Força Pública do Estado de São Paulo (SOARES, 2012).

Anos depois, foi criada a Associação Brasileira de Educação (ABE), que tinha uma dedicação especial à Educação Física. A ABE foi criada no ano de 1924, reunindo várias pessoas que acreditavam na possibilidade de transformar o País. De acordo com os PCN (MEC/SEF, 1997, p. 21), “o discurso eugênico logo cedeu lugar aos objetivos higiênicos e de prevenção de doenças, estes sim, passíveis de serem trabalhados dentro de um contexto educacional”. Em 1937, a Educação Física é incluída no currículo escolar, tornando-se uma prática obrigatória em todas as escolas brasileiras e não uma disciplina curricular.

Portanto, vale ressaltar que todas as ginásticas implantadas no Brasil tinham os mesmos pilares: construir uma sociedade mais forte e higiênica, apta a trabalhar mais para o crescimento do país no setor econômico. Sendo assim, todas as ginásticas contribuíram para a evolução da Educação Física.

4 | EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA

O presente tópico discutirá sobre a Educação Física Adaptada e o seu surgimento após a Segunda Guerra Mundial. O papel dessa atividade física foi auxiliar na recuperação de feridos na guerra, os quais tiveram algum membro de seu corpo mutilado e/ou amputado, e crianças que nasceram com algum tipo de deficiência devido às bombas e gases jogados sobre os países que estavam em guerra.

De acordo com Cidade e Freitas (2009, p. 86),

Ludwig Guttmann iniciou um trabalho com pacientes com lesão medular, no qual tinha pessoal interesse, visto que a maioria desses pacientes tinha uma expectativa de vida baixa. O centro foi aberto em fevereiro de 1944 e o Dr. Guttmann pôde introduzir particular aspecto de sua filosofia, que iria influenciar a vida de muitas pessoas com deficiência do mundo: o esporte no programa de tratamento e reabilitação de seus pacientes (CIDADE; FREITAS, 2009, p. 86).

Sendo assim, o governo o convidou para que pudesse ser responsável por um hospital, que tinha como objetivos pacientes com lesões sofridas durante a Segunda Guerra Mundial. Cidade e Freitas (2009) lembram que, no ano de 1949, foram realizados jogos paraolímpicos com pacientes e pessoas que tivessem qualquer tipo de deficiência e, ainda, citam que “a partir desse evento, mais e mais países foram representados por competidores vindos de hospitais ou centros de reabilitação nos quais o esporte se inclui entre as atividades” (CIDADE; FREITAS, 2009, p. 89).

Após a Educação Física Adaptada foi criado um programa que diversificava suas atividades para estudantes com algum tipo de deficiência, para que os envolvidos pudessem participar das aulas. Os jogos paraolímpicos foram instaurados no Brasil no final dos anos 1950 por dois homens que também eram deficientes físicos são: Robson Sampaio de Almeida e Sérgio Del Grande (CIDADE; FREITAS, 2009).

No que diz respeito à nomenclatura, Cidade e Freitas (2009, p. 10) afirmam que

[...] atualmente, no Brasil, os termos mais utilizados são Atividade Física Adaptada, Educação Física Adaptada e Atividade Motora Adaptada para designar a área de intervenção no universo das pessoas com necessidades especiais.

Educação Física Adaptada faz parte da disciplina de Educação Física, porém é trabalhada de maneira diversificada, proporcionando aos alunos momentos significativos e criativos para que todos possam participar. Essa disciplina tem como objetivo incluir os alunos com deficiência no conjunto de atividades que envolvem as práticas corporais humanas. Mas para que isso aconteça é preciso que o docente tenha uma formação continuada, sempre buscando atualizar-se, para que possa proporcionar momentos prazerosos aos alunos.

O objetivo da Educação Física Adaptada é oferecer atendimento adequado às pessoas com necessidades especiais, respeitando as diferenças individuais, visando proporcionar o desenvolvimento global observando suas dificuldades e potencialidade (CIDADE; FREITAS, 2009, p. 12).

Compreendemos que o docente precisa ajudar o aluno, mediar o processo para que possa se adaptar, fazendo parte da aula realizada naquele momento.

Propiciar desenvolvimento global envolve ajuda para que o indivíduo consiga atingir a adaptação e o equilíbrio que requer sua deficiência; identificar as necessidades e capacidades de cada pessoa quanto as suas possibilidades de ações e adaptações para o movimento; facilitar sua independência e autonomia, bem como facilitar o processo de inclusão e acolhimento social (CIDADE; FREITAS, 2009, p. 12).

Por meio da mediação do professor, o aluno possivelmente não terá tanta dificuldade para se adaptar ao que foi proposto, e o docente tem como função estimular suas habilidades por meio de jogos, atividades, brincadeira, que tenha como finalidade o desenvolvimento e a interação com toda a turma. “É fundamental que o professor atue como mediador entre o conhecimento e o educando sempre dando espaço para reflexão: fazer, e muito mais importante que isto, compreender o que fez” (SOLER, 2009, p. 07). Sendo assim, é importante que o professor faça com que seu aluno reflita o que foi proposto, criando um momento de reflexão.

É importante que o docente conheça seus alunos, buscando sempre conhecer qual o tipo de deficiência, seus limites e habilidades para que possam ser trabalhados corretamente. “Conhecimentos básicos relativos ao seu aluno como: tipo de deficiência, idade em que apareceu a deficiência, se foi repentina ou gradativa, se é transitória ou permanente, as funções e estrutura que estão prejudicadas” (CIDADE; FREITAS, 2009, p. 15).

Conhecendo bem o discente, o professor saberá como trabalhar com essa criança. A grande preocupação da disciplina de Educação Física, para os especiais, é a tentativa de não se adaptar demais às aulas, tornando-as exclusivas para esses alunos com deficiência, mas sim, fazendo que todos participem e que não haja constrangimento para nenhum dos envolvidos durante as aulas.

A partir disso, o docente precisa estar preparado para ministrar aula para

alunos com deficiência. Para que possa motivá-lo a participar da aula o professor deve “[...] começar sempre com uma atividade que a criança domina, e aos poucos ir incorporando novos elementos, fazendo com que ela tenha que se reestruturar internamente, gerando sempre novos conhecimentos” (SOLER, 2009, p. 107).

O artigo 58 da Lei de Diretrizes e Bases de Educação – Lei 9.394/96, cita que se for preciso o aluno com alguma deficiência tem o direito de ter um apoio especializado no momento da aula, a fim de facilitar seu desenvolvimento (BRASIL, 1996).

A formação continuada para professores de Educação Física é de suma importância, mas é preciso que toda equipe pedagógica e o ambiente esteja preparado para receber alunos sendo ou não deficiente. E por serem várias as deficiências é necessário mais conhecimento sobre essas deficiências.

Portanto, a Educação Física Adaptada é uma maneira de incluir os alunos nas aulas, para que interajam com outras pessoas e percebam que não importa suas necessidades, eles poderão participar. Porém, cabe ao docente fazer adaptações em sua aula para que ela se torne acessível para esses alunos com deficiência, ou seja, precisa ser flexível.

5 | A INCLUSÃO NA PERSPECTIVA ESCOLAR

Este tópico discutirá algumas questões da Inclusão Escolar no Brasil, que aos poucos foi sendo introduzida e aceita de forma geral. O termo inclusão é usado usualmente para definir a aceitação de pessoas ao espaço físico e social, porém antes de ser chamada de inclusão, foi nominada de integração. A integração foi uma forma de derrubar a exclusão social que acontecia com pessoas com deficiência.

Para Sasaki (1997, p. 30),

[...] as pessoas com deficiência eram excluídas da sociedade para qualquer atividade porque antigamente elas eram consideradas inválidas, sem utilidade para a sociedade e incapazes para trabalhar, características estas atribuídas indistintamente a todos que tivessem alguma deficiência.

Sendo assim, a integração foi uma forma para inserir as pessoas com deficiências no meio social como: educação e trabalho. A história da Inclusão Escolar de pessoas com deficiência teve quatro fases: exclusão, segregação, integração e inclusão.

De acordo com Sasaki (1997, p. 124),

Fase de exclusão: nesta fase, nenhuma atenção educacional foi provida às pessoas com deficiência, que também não recebiam outros serviços. A sociedade simplesmente ignorava, rejeitava perseguia e explorava estas pessoas [...]. Fase de segregação: excluídas da sociedade e da família, pessoas com deficiência eram geralmente atendidas em instituições por motivos religiosos ou filantrópicas e tinha pouco ou nenhum controle sobre a qualidade da atenção recebida [...] algumas dessas crianças passaram a vida inteira dentro das instituições.

Essas duas fases representaram um processo que excluía esses deficientes da sociedade e da família. A fase de segregação já de alguma forma aceitava esses alunos

em instituições voluntárias religiosas. A sociedade, após um tempo de reabilitação desses deficientes, começou então aceitá-los.

Para Cidade e Freitas (2009, p. 45), a fase de integração “no modelo integrativo, a sociedade aceitava receber pessoas com deficiência, desde que fossem capazes de adaptar-se e vencer os obstáculos físicos e atitudinais da mesma”. Na fase de integração os alunos já se encontravam em sala de aula e o sistema não era modificado, os alunos que se adaptavam ao sistema.

Nessas fases anteriores, o aluno não participava adequadamente das aulas, estava lá devido à Lei, e as instituições não tinham preocupação com o desenvolvimento dos alunos com deficiências. Os professores não tinham formação para trabalhar com eles, e nem sempre buscavam atualização.

Cidade e Freitas (2009), ainda citam que a inclusão é o processo que acolhe as diferenças, não apenas pessoas com deficiência. Na metade da década de 1980, a inclusão começou a fazer parte da escola, porém a escola que deveria se adaptar para receber esses alunos.

Segundo Soler (2009, p. 80), “fase de inclusão surgiu na metade da década de 1980, e desenvolveu-se durante os anos 1990. A grande evolução ocorrida nessa fase foi a de adaptar o sistema educacional às necessidades dos alunos”. Não adaptavam apenas à instituição, mas também as práticas pedagógicas, fazendo com que esses discentes fizessem parte da escola.

Nessas escolas as instalações eram adequadas para que pudessem facilitar a locomoção dos alunos especiais e, conseqüentemente, auxiliar na aprendizagem. “Já na inclusão quem muda é a escola, a fim de atender a todos de uma forma justa e sem exclusão” (SOLER, 2009, p. 20).

Segundo PCN (MEC/SEF, 1997, p. 41),

A aula de Educação Física pode favorecer a construção de uma atitude digna e de respeito próprio por parte do deficiente é a convivência com ele pode possibilitar a construção de atitudes de solidariedade, respeito, de aceitação, sem preconceitos.

Compreendemos que a escola deve ser pensada e reestruturada para haver a inclusão. Nesse sentido, “[...] em primeiro lugar, deve-se analisar o tipo de necessidade especial que esse aluno tem, pois existem diferentes tipos e grandes limitações que requerem procedimentos específicos” (MEC/SEF, 1997, p. 40).

Para Soler (2009, p. 79), “a Inclusão é a grande oportunidade para a escola se transformar e se modernizar e também uma chance de professores se aprimorarem investindo em formação [...]”. Sendo assim, a inclusão pode transformar a escola em um meio em que os alunos com deficiência possam se sentir acolhidos e respeitados.

Diante do exposto, podemos sinalizar que nos últimos anos a Inclusão Escolar teve grandes avanços, porém, que ainda há casos de segregação e/ou exclusão de estudantes com necessidades especiais.

6 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente artigo se refere a uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa, visando apresentar as práticas pedagógicas nas aulas de Educação Física na perspectiva da inclusão em escolas dos anos iniciais do ensino fundamental.

Conforme Chizzotti (2011, p. 26),

As pesquisas qualitativas, por outro lado, não têm um padrão único porque admitem que a realidade é fluente e contraditória e os processos de investigação dependem também do pesquisador – sua concepção, seus valores, seus objetivos. Para este, a epistemologia significa os fundamentos do conhecimento que dão sustentação à investigação de um problema.

Para coleta de dados foi feita análise com professores que ministram aulas de Educação Física em escolas do Município de Rio Verde/GO. Para cada professor foi entregue, com antecedência, um termo de consentimento esclarecendo sobre o objetivo da pesquisa, o qual os docentes assinaram concordando em participar.

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi um questionário com 10 (dez) perguntas, sendo: 03 (três) perguntas relacionadas ao perfil profissional e 07 (sete) para o entrevistado expor seus conhecimentos sobre educação especial, emitindo seu parecer sobre o que é preciso para melhorar a condição de trabalho do professor de Educação Física.

Para Marconi e Lakatos (2003, p. 20), “o questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidos por escrito [...]”. O professor participante responderá as questões. Após todos os entrevistados responderem serão analisadas para conseguir obter o objetivo do presente estudo.

7 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste tópico do trabalho discutiremos e analisaremos os dados coletados a partir dos questionários aplicados junto aos professores de Educação Física de 05 (cinco) instituições de ensino da cidade de Rio Verde/GO, sendo 03 (três) do Ensino Regular e 02 (dois) do Ensino Especial.

Os questionários foram entregues aos docentes e recolhidos no dia seguinte para que pudessem ter tempo hábil para responder às questões. A título de preservar a identidade dos sujeitos pesquisados, os professores foram identificados da seguinte forma: Professor 01 (P1); Professor 02 (P2); Professor 03 (P3); Professor 04 (P4); Professor 05 (P5).

No que diz respeito ao perfil dos sujeitos pesquisados, pudemos identificar que todos os professores possuem formação na área da Educação Física, sendo 02 (dois) deles pós-graduados. De acordo com Soler (2009, p. 132), “[...] o professor que deverá trabalhar na escola inclusiva deverá estar apto, e conhecer os vários tipos de necessidades especiais, pois assim poderá propor atividades integradoras”.

Sendo assim, é necessário que o professor tenha uma formação continuada, para que possa mais sobre o assunto. Nesse caso, somente os professores P3 e P4 possuem formação em educação especial.

Questionamos em uma pergunta, qual era a jornada de trabalho dos educadores. Nesse sentido quatro professores responderam que trabalham em dois períodos de trabalho, enquanto apenas deles trabalha um período.

Ao questionar os educadores sobre o que pensam da necessidade de o profissional da área de Educação Física possuir o perfil adequado, a resposta foi unânime que sim, que de fato é preciso ter o perfil adequado, pois o professor capacitado consegue demonstrar mais amor e carinho e, com isso, aluno sente-se acolhido e respeitado. Diante disso, percebemos o quão importante é o docente ter um perfil profissional, pois assim o seu aluno, sendo ou não um discente com necessidades especiais sentir-se-á acolhido, amado e respeitado por seu educador.

Analisando, as respostas em outra pergunta, percebemos que em geral todos apontam que a escola não está preparada para lidar com pessoas com necessidades especiais, por seja por falta de estrutura (acessibilidade) e/ou a falta de qualificação de seus profissionais. Todavia, o professor P4 disse que “sim, há profissionais qualificados e que buscam sempre melhorar”.

Soler (2009, p. 154) defende que “o espaço ideal é sempre aquele onde conseguimos realizar uma aula de qualidade. De nada adianta o material e o espaço de primeira se minha aula não ajuda, não tem gabarito”. Ou seja, se realmente o educador quer ministrar uma aula que o aluno participe independente do espaço ele sempre dará um jeito para que essa aula seja significativa.

Ao perguntar, para os professores quais os maiores desafios encontrados para trabalhar com alunos no ensino especial, verificando as respostas, percebemos que todos os docentes responderam que o maior desafio é falta de material físico para trabalhar com esses alunos. Contudo, para Soler (2009), o material pode ser construído com a ajuda do aluno, com isso fará que o material se torne mais significativo para a criança, podendo assim ele mesmo escolher as cores que mais lhe chamou atenção.

Segundo os PCN (MEC/SEF, 1997, p. 29),

A prática da Educação Física na escola poderá favorecer a autonomia dos alunos para monitorar as próprias atividades, regulando o esforço, traçando metas conhecendo as potencialidades e limitações e sabendo distinguir situações de trabalho corporal que podem ser prejudiciais.

Sendo assim, ao indagar os professores sobre alguns obstáculos que os alunos encontram para participar das aulas, os mesmos responderam que o maior obstáculo são as limitações, pois sempre há algum aluno com necessidades especiais diferentes, portanto é necessário ter cuidado.

Com base nisso, em uma pergunta que se refere à metodologia, quais as principais considerações sobre o planejamento das aulas, os educadores ressaltaram que o planejamento precisa ser flexível, a fim de facilitar a inclusão dos educandos

com necessidades especiais. Para Soler (2009), o professor a partir do momento que conhece o seu aluno ele precisa adequar sua metodologia de acordo com sua necessidade. Porém é importante estar sempre observando e fazendo novas adaptações, de modo que, atenda a todos.

Na última pergunta do questionário tratava-se de como deveria ser a escola ideal em relação ao ensino especial, ao passo que os professores atribuíram as seguintes características:

De acordo com o professor P1, a escola ideal é a que seja capaz de “oferecer suporte, verbal e instrucional. Facilitar a locomoção e o deslocamento do aluno. Ampliar o tempo disponível para a realização das atividades”. Corroborando este pensamento, o professor P2 atesta que é aquela que seja “desafiadora e proporcione acessibilidade para os educandos”. Assim, percebemos que uma parte dos professores vislumbram como escola ideal aquela que trabalhe o educando no sentido integral do seu desenvolvimento.

O professor P3 defende “uma escola, onde o professor pudesse modificar o ambiente como quadra, piscina e sala de jogos”. Nessa vertente, a estrutura física e predial contempla o modelo de escola ideal deste professor.

Por fim, o professor P4 assevera que a escola ideal deve “ter uma rotina no dia a dia, pois tem alunos que chegam nela ainda crianças e ali ficam até a velhice”, enquanto o professor P5 pontua haveria uma escola ideal se esta “[...] atendesse às especificidades dos alunos, pois hoje a inclusão é apenas para que os alunos tratados como normais conheçam e respeitem os alunos especiais”.

Portanto, ao analisarmos a última questão nota-se que todos educadores pensam em uma escola melhor para os alunos com necessidades especiais, escolas que ofereçam mais comodidade aos alunos, para que possam ter acesso em todo o ambiente escolar e não se sintam excluídos e, ainda, que os capacite para a vida.

8 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a finalização do presente artigo, podemos perceber que a Educação Física contribui para o desenvolvimento integral de crianças com necessidades especiais. Algumas décadas atrás pessoas com algum tipo de necessidades especiais não podiam frequentar escolas regulares, pois eram tachados de incapazes. Com a chegada da Educação Física isso foi se modificando, adaptando-se para que as pessoas com necessidades especiais fossem se tornando inclusas em escolas.

A inclusão exige muitos cuidados e respeito. As escolas ao receberem esses educandos precisam estar dispostas a modificar toda sua forma de trabalhar, tanto nas práticas pedagógicas dos professores quanto no espaço físico. Muitos professores veem essas modificações como um desafio, visto que muitos não estão qualificados profissionalmente para receber esses discentes, porque necessitarão fazer adaptações

em suas atividades, de acordo com a limitação e capacidade de cada um.

Ao analisarmos as entrevistas, nota-se que todos os educadores questionam da falta de material e espaço físico para poder ministrar uma aula adequada para os alunos. Percebe-se também, que o grande obstáculo são as limitações que alguns alunos com necessidades especiais têm.

Conclui-se que trabalhar a inclusão de aluno com necessidades especiais em aulas de Educação Física é um desafio constante. O educador dessa disciplina precisa ser flexível e saber trabalhar com amor e carinho, para que cada educando não se sinta excluído, mas sim, sinta-se importante e incluído em um ambiente acolhedor, não importando se é escola regular ou escola especial.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental.** Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física/Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional:** Lei 9.394/96. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CIDADE, Ruth Eugênia Amarante; FREITAS, Patrícia Silveira. **Introdução à Educação Adaptada para pessoas com deficiência.** Curitiba: UFPR, 2009.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

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

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SOARES, Carmem Lúcia. **Educação Física: raízes europeias e Brasil.** 5. ed. São Paulo, Campinas: Autores Associados, 2012.

SOLER, Reinaldo. **Educação Física Inclusiva na Escola: em busca de uma escola plural.** 2. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2009.

UMA REFLEXÃO SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA, A REALIDADE ESCOLAR E A FORMAÇÃO CONTINUADA.

Silvania Leopoldina Dos Santos Martins

Universidade de Rio Verde, Pedagogia – Campus
UNIRV – GO

e-mail do autor: martinssilvania58@gmail.com

Rudinelia Silva Freitas de Oliveira

Universidade de Rio Verde, Pedagogia – Campus
UNIRV – GO

e-mail do coautor: rudyneliafreitas@gmail.com

Jamille Almeida dos Santos

Universidade de Rio Verde, Pedagogia – Campus
UNIRV – GO

e-mail do coautor: mille120@hotmail.com.br

Ivonilda Rosa Pereira Nascimento

Coautor, Prof. Esp. Psicopedagogia/Instituto
Cidade- Rio Verde,

e-mail do coautor: ivonildapereira@hotmail.com

RESUMO: Este relato de experiência busca mostrar o “mundo” do autista em uma escola de ensino fundamental da rede pública municipal, da cidade de Rio Verde-GO, na escola campo foi que refletindo acerca da prática à luz das teorias que embasam este estudo. Ele tem como objetivo despertar nos profissionais de educação o interesse em buscar mais conhecimento na área de educação especial, apesar da baixa renda, para melhor desempenho no seu trabalho. Assim, utilizou-se de pesquisa bibliográfica, observação da vivência em salas de aulas, entrevistas com professores de

apoio e regentes da escola parceira do Pibid, e ainda com uma mãe de um aluno com o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Neste cenário, percebeu-se a contradição entre o ideal proclamado e o trabalho oferecido pela escola. Parte-se do pressuposto que a criança autista não é muito diferente das consideradas normais, pois as mesmas são (seres humanos), dotadas de sentimentos, necessidades e emoções. Sendo assim, é essencial que o profissional da educação esteja apto a contribuir para que estes aspectos sejam considerados ao planejar ações educativas no contexto inclusivo, as quais contemplem o desenvolvimento das potencialidades destas crianças, para torná-las adultos capazes de tomarem suas próprias decisões. Para isto, é necessário investir na formação continuada dos profissionais da educação, tornando efetivas as leis que defendem os direitos dos alunos com Transtorno do Espectro Autista e demais necessidades.

PALAVRAS-CHAVE: Escola. Autismo. Formação continuada. Leis.

INTRODUÇÃO

Participando das atividades propostas pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em uma escola parceira da Universidade de Rio Verde, notamos que

ali havia uma quantidade significativa de crianças com características e sintomas do Transtorno do Espectro Autista (TEA). Os sintomas variados estão explícitos na lei nº 12.764, de dezembro de 2012, em seus incisos I e II que apresentam comportamentos marcantes como deficiência na interação social e na comunicação verbal, apresenta também comportamentos repetitivos e tendência excessiva a rotinas, entre outros. O termo Autismo é utilizado para descrever o grupo de transtornos acima citados, conhecido como Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Diante da particularidade do autista e a falta de professores qualificados em formação inclusiva despertaram-nos o objetivo de verificar se o que rege a lei 12.764/12 está sendo colocado em prática, mais precisamente no que preconiza o Art.1, que considera as pessoas com tais aspectos do Espectro Autista, deficientes.

Comparando o artigo acima com a prática, percebemos o quanto ainda, é preciso estudar sobre o assunto. E, esperamos que por meio desta pesquisa possamos despertar o interesse do profissional graduado em pedagogia o desejo de investir na formação continuada em inclusão para melhor desenvolver atividades com aluno inclusivo segundo sua singularidade, ou seja, cumprindo a lei.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no Brasil são mais de dois milhões dessas crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro do Autista (TEA). Em Rio Verde GO-2016, numa entrevista cedida e transmitida pelo G/1 jornal anhanguera, 1ª edição, a secretária de educação, Dione Lopes, juntamente com a coordenadora de inclusão da SME, psicóloga e Profª Mylena Almeida Rodrigues, declara que noventa (90) alunos com o Transtorno do Espectro Autista, (TEA) estão matriculados nas escolas do município. Após um período de (2) dois anos, (2018), conforme informações levantadas e obtidas pela secretária Municipal e Estadual de Educação, atualmente estão matriculadas e incluídas, cento e onze (111) alunos com laudo, (TEA)- Transtorno do Espectro Autista. De acordo com os dados levantados e comparados nos anos de (2016-2018), revelam um aumento considerável no número de casos com esse transtorno.

Considerando que o acesso de uma criança autista nas redes regulares de ensino é um direito assegurado por lei, como prevê o artigo nº 58, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, mas que ainda está em processo de adaptação, pois mesmo com prazo de adequação pré-determinado, o sistema de ensino abriu as portas, porém esse sistema ainda não está apto a atender com exatidão. Mesmo assim, embasados em algumas teorias a escola tem buscado atender à inclusão de forma satisfatória, como defende Mantoan (2003), a permanência e o sucesso de todas as crianças, nas escolas regulares.

Na concepção inclusiva e na lei, esse atendimento especializado deve estar disponível em todos os níveis de ensino, de preferência na rede regular, desde a educação infantil até a universidade. A escola comum é o ambiente mais adequado para se garantir o relacionamento dos alunos com ou sem deficiência e de mesma idade cronológica, a quebra de qualquer ação discriminatória e todo tipo de interação que possa beneficiar o desenvolvimento cognitivo, social, motor, afetivo dos alunos, em geral (MANTOAN 2003, P. 23).

Sendo pioneira em defesa da inclusão, a autora fundamenta a necessidade de atentarmos para essa questão que está cada vez mais presente em nossas escolas.

Para atender ao objetivo do trabalho foram feitas entrevistas com professores regentes e de apoio, abordando o grau de escolaridade, conhecimento e prática, referentes aos casos de crianças diagnosticadas e que possuem laudos de Transtorno do Espectro Autista.

Uma profissional entrevistada pelas acadêmicas da UniRV esclarece que a própria coordenação, juntamente com os professores, tem buscado formação específica, participando de palestras e minicursos, tentando assim, reverter o quadro de dificuldades que enfrentam. Todavia, convém destacar que o professor para trabalhar com crianças diagnosticadas com (TEA), deve possuir uma sólida formação e estar sempre em contínuo aprendizado, garantindo maior avanço nas habilidades educacionais. Segundo Orrú (2009, p.1), *É imprescindível que o educador e qualquer outro profissional que trabalhe junto à pessoa com autismo seja um conhecedor da síndrome e de suas características inerentes. A formação continuada do profissional contribui no desenvolvimento de competências e habilidades, as quais possibilitam ao docente preparar aulas e exercícios diversificados, segundo Feustein (apud MEIER E GARCIA, 2008, p.107), quando a aprendizagem é mediada e materializada, o cognitivo é modificado sendo possível aprender fazendo, como por exemplo, jogos, materiais concretos de memorização, socialização (interação...).*

Em relação à entrevista com a mãe de aluno com TEA, obtivemos a seguinte declaração:

A escola é muito importante, porque é lá que ele se sente mais independente; foi na escola que conseguiu desenvolver a fala e a interação. Apesar das dificuldades, ele vem conquistando um melhor aprendizado e se desenvolvendo a cada dia.

No depoimento da mãe, ela declara que no ano de 2017 foram retiradas das escolas as professoras de apoio, sendo substituídas por outros que ainda estão em formação. Ao fazer essa troca, segundo ela, seu filho regrediu no aprendizado.

Depoimento de uma professora:

É preciso recursos e ambientes necessários. Nas escolas os alunos com (TEA), se socializam, mas infelizmente nem todos os profissionais estão preparados para atuar nessa realidade, pois, não há incentivo por parte dos governantes e até mesmo por desconhecimento do próprio profissional (2017).

Por fim, concluímos que, diante das entrevistas e comparações realizadas em pesquisas, as escolas, apesar da grande dificuldade em relação aos profissionais não qualificados, têm buscado meios para solucionar suas deficiências, e assim desenvolver, da melhor forma possível, metodologias, no ato do planejamento, com vistas ao desenvolvimento de competências e habilidades.

MATERIAL E MÉTODOS

A presente pesquisa foi um relato de experiência e teve como objetivo comparar a relação entre Lei e realidade no contexto escolar no processo ensino aprendizagem, embate entre profissional capacitado X o aluno com Transtorno do Espectro Autista. Vale ressaltar, que apesar das deficiências encontradas, as escolas ainda buscam meios para melhor ensinar. Diante desse objetivo, a pesquisa foi realizada de forma explicativa, exploratória e bibliográfica, no intuito de adquirir mais conhecimento, com base científica e realidade escolar, em relação à formação do apoio de classe para com o aluno Espectro. O tema Espectro Autista é muito estudado e defendido, mas ainda há muito que se fazer para o cumprimento dos aspectos legais e condições apropriadas, em relação à formação profissional que dê assistência ao docente em exercício nesta área. A pesquisa foi realizada em campo e em artigos, que rege a lei protetora do (TEA) 12.764/12. Os descritores foram características e direitos que envolvem a pessoa com Transtorno Espectro Autista X a realidade escolar e à formação continuada vale lembrar que foi preservada, na realização desta, a instituição escolar, em nome da ética, respeitando assim as famílias e os envolvidos na área da educação.

RESULTADO E DISCUSSÃO

Diante do levantamento de dados bibliográficos, a lei protetora do (TEA) 12.764/12, constituição de 1988 e a LDB 9394/96, o autista tem um leque de direitos, mas diante da realidade que vivenciamos no convívio social dentro da escola, vimos que esta não conta com profissionais formados na área específica muitos nem buscam saber os reais motivos, pelos quais a educação tem enfrentado os desafios de “incluir” o aluno especial e garantir-lhe todos os seus direitos.

Ainda percebeu-se, que no campo, os partícipes têm se esmerado em oferecer palestras para tentar amenizar o impacto de não ter o profissional da área, mostrando aos educadores a visão de que os alunos com deficiências podem se sentir inclusos nas atividades de sala de aula, pois terão possibilidades de fazê-las com a participação de todos.

Notou-se ainda que o efetivo atendimento para com as crianças, os familiares também se sentirão assistidos. E que mesmo em condições inconstantes, o aluno é posto em primeiro lugar, por contar com propostas pedagógicas lúdicas que tendem a promover o aprendizado e/ou inclusão no sentido mais amplo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, conclui-se que este trabalho traz um novo olhar ao diferente, novos rumos para o fazer pedagógico-inclusivo. Embora compreendamos que este tema ainda tem

muito a ser debatido.

E para finalizar, deixaremos como reflexão uma frase dita por um autista, no congresso Internacional sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA): *Nem todo ser humano é autista, mas todo autista é ser humano.*

Em relação à fala do autista é notório que há uma insatisfação interior sobre as diversidades de opiniões da sociedade, é evidente a capacidade que o ser humano tem de excluir o diferente, o próprio olhar já é repreensivo.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente queremos agradecer a Deus, por sua graça e inspiração, pois em ti foi que encontramos força, discernimento e serenidade espiritual necessária para a continuidade do trabalho!

As nossas famílias, que mesmo diante da nossa ausência, sempre nos apoiou!

Aos professores (as)Doutor: Leonardo Montes Lopes, Mestra: Aparecida Maira de M. Rezende, Mestra: Dulcineia de Oliveira Gomes, Luceni Gouveia e em especial à Mestra: Eli Coelho Guimarães Carneiro e Prof. Esp. Psicopedagoga Ivonilda Pereira que mesmo diante de tantas dificuldades e correria do dia a dia, ainda encontram disponibilidade para muito bem nos orientar, com diálogos, questionamentos e acima de tudo, sempre nos motivou a ir em frente, acreditando num potencial inacreditável por nós mesmos.

A direção e aos professores da unidade escolar inscrita no projeto PIBID, cujo nome será preservado, em nome da ética, os mesmos sempre nos receberam com carinho e respeito, o nosso muito obrigado a todos!

REFERÊNCIAS

BRASIL, LDB. Lei 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em Acesso em 16 de novembro de 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA). Brasília: MS, 2013.

BRASIL. MEC. Parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

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

Disponível em: <http://rioverde.go.gov.br/i.php?si=not&ler=2&id=20055>. Acesso em 10 de abril de 2018.

DSM-5. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtorno Mental. 5º ed. Porto Alegre, 2014.

FERRARI, Pierre. Autismo Infantil: O que é e como tratar. 2º ed. Paulinas, São Paulo, 2007.

GAUDERER, E. Christian. Autismo. [S.l.]: Atheneu, 1993.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?. 1º ed. Moderna, São Paulo, 2003.

ORRÚ, Sílvia Ester. Autismo, Linguagem e Educação: Iteração Social no Cotidiano Escolar. 2º ed. Rio de Janeiro, 2009.

SILVA, Karla F. W. Da. Inclusão escolar de alunos com deficiência mental: possíveis causas do insucesso. 2007. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/17040>. Acesso em 16 de março 2017.

SANTOS, Neide Pereira. O desenvolvimento intelectual da criança com autismo e o método TEACCH, 2013.

LEI Nº 12.764, DE 27 DE DEZEMBRO DE 2012. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm/acesso em 24 de fevereiro de 2018.

EDUCAÇÃO ESCOLAR EM UNIDADE DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA - A VISÃO DE PROFESSORES: UMA HIATO ENTRE O PROPOSTO E O VIVIDO.

Daiane Trindade da Silva

Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT)

RESUMO: O Presente trabalho tem por objetivo tratar das práticas cotidianas, dificuldades e contribuições que tem a educação escolar no espaço socioeducativo, por meio da visão e das vozes de professores que atuam em unidades de cumprimento de medidas socioeducativas. A princípio trataremos da importância da educação escolar para jovens infratores, como a legislação trata sobre a educação de jovens que cumprem medidas socioeducativas, também desatacaremos a importância da ressocialização mostrando a relevância que a mesma tem como exercício de cidadania para o efetivo acesso à justiça para estes adolescentes. Em seguida abordaremos o cotidiano e as dificuldades encontradas por professores de uma Unidade Socioeducativa na cidade de Vilhena – RO. Com base na metodologia de pesquisa qualitativa, estudo de caso, coletamos os dados por meio de entrevistas semiestruturada. O artigo pretende problematizar e refletir sobre a legislação (discurso oficial) e a “cultura de cadeia” instaurada dentro dessas instituições, que aparecem como um hiato nos discursos de professores que tem como papel o resgate da liberdade desses jovens e a proposta da ressocialização. A educação escolar ainda é

a melhor possibilidade de libertação desses jovens. Embora a cultura estabelecida dentro dessas unidades ainda seja um empecilho que dificulta possíveis avanços, pequenos passos ainda podem ser dados em busca do reconhecimento da educação como instrumento potencializador de reinserção desses jovens à sociedade.

PALAVRAS CHAVES: Educação de jovens em privação de liberdade. Professores. Reinserção social.

1 | INSTIGAÇÕES INICIAIS

Este trabalho tem por objetivo evidenciar as nuances entre as legislações (discurso oficial) e a prática de profissionais que lidam diariamente com adolescentes em conflito com a lei através da educação, ou seja, professores que lidam diariamente com esses adolescentes através da prática educacional, a fim de cumprirem o que diz a legislação brasileira permeados pela cultura do encarceramento.

Realizou-se este estudo, na busca de investigar debates acerca do papel da educação escolar no sistema socioeducativo, através das vozes de professores ao qual evidenciam que, embora o sistema socioeducativo devesse ser um lugar de reeducação e ressocialização, principalmente na prática escolar e pedagógica

da sala de aula; ainda permanece ancorado em um sistema cujas relações se sociabilizam ao elo de poder, dominação, delinquência e principalmente a cultura de cadeia que permeia esse espaço do qual deveria ser educativo.

A opção pelo tema, surgiu em decorrência de uma pesquisa sobre a importância do trabalho do agente socioeducativo na unidade de cumprimento de medidas socioeducativas da cidade de Vilhena-RO em virtude de um estudo para mestrado, fato esse, que nos direcionou a outros olhares dentro da instituição. Pois quando somos inseridos no mundo a ser pesquisado, tudo o que se mostra torna-se relevante. Portanto, ao término da pesquisa, tivemos a curiosidade, de também nos determos a algo que se mostrou nos momentos do estudo e nos fez refletir, por isso, aqui neste trabalho, nosso olhar está voltado à educação escolar através das vozes de professores do sistema socioeducativo. Assim por meio deste tema, pode-se refletir sobre essa questão, ainda que introdutório, porém de grande relevância, mas que nos fez compreender um pouco como se dá esse fenômeno entre o que dispõe a lei e a visão do professor sobre sua prática, norteados por uma cultura de cadeia¹.

Sabemos que sobre a educação escolar de adolescentes infratores, ainda temos muito o que discutir no Brasil, apesar de haver grande quantidade de trabalhos ao longo de todo o território brasileiro, ainda há muitas coisas que devem ser discutidas principalmente nas discussões que acontecem em grandes encontros e seminários nacionais e internacionais, que fazem o diálogo entre o que tem sido pesquisado e revelado, e a interação com a comunidade e principalmente com os profissionais que atuam nesta área, pois é evidente que com a grande quantidade de adolescentes que hoje encontram-se privados de liberdade², o tema vem sendo amplamente discutido e analisado principalmente na área de educação, devido ao fato de que é através dela que a ressocialização irá acontecer de fato.

Desse modo, esse texto tem a pretensão de iniciar um diálogo acerca das discussões existentes em relação ao papel da educação escolar no sistema socioeducativo, demonstrando que tais discussões destacam as resistências e dificuldades em desenvolver um efetivo trabalho de ressocialização através da educação escolar, principalmente se estiver ligado a um sistema de “prisão”³, cuja a especificidade é primordialmente subordinador e disciplinador devido as características de uma cultura instaurada dentro das prisões e unidades socioeducativas brasileiras.

Nesse sentido, questionamos: Como é o cotidiano de trabalho do professor que

1. “[...] o conjunto de reguladores semióticos que definem a típica cultura institucional das unidades de execução de meio fechado, em que são reproduzidos comportamentos, linguagens, valores, organização do espaço físico e padrões de relação interpessoal das instituições de aprisionamento de adultos” (SOUZA, 2012, p. 26).

2. Dados do conselho Nacional de Justiça obtidos pelo G1 em 25/11/2016 mostram que nesta data havia 189 mil adolescentes cumprindo medidas socioeducativas no Brasil. Os números constam do Cadastro Nacional de Adolescentes em Conflito com a Lei do CNJ.

3. Adolescentes autores de atos infracionais não cumprem pena, e sim medidas socioeducativas em Unidades chamadas de Centros Socioeducativos, porém, neste trabalho nos referimos à prisão pelo simples fato de que as unidades de RO têm o formato e o funcionamento estreitamente semelhantes ao sistema prisional de adultos e isso não difere na escola que funciona dentro do Centro socioeducativo

atua dentro do Centro Socioeducativo na cidade de Vilhena – Rondônia? Quais são as dificuldades encontradas por eles em suas práticas diárias? Qual é a quantidade de adolescentes com os quais o professor trabalha? Quantos professores trabalham nesta unidade? Como é a rotina das aulas? Quais adolescentes podem estudar? Qual é o conhecimento destes professores com relação a legislação específica sobre a vida escolar desses adolescentes? Cite quais são as dificuldades encontradas cotidianamente desde a infraestrutura, falta de disciplina, apoio da equipe de profissionais, formações voltadas à área etc.? Qual a visão deste profissional com relação ao que é dito (as leis) e a prática em si? A opinião do mesmo sobre sua própria prática, funciona ou não? Na visão do professor, existe uma cultura de cadeia? Se existe, como ela influencia tanto os adolescentes quanto o fazer pedagógico em sala de aula? O que o professor pensa sobre o ato infracional?

Esses foram alguns eixos norteadores da pesquisa feita com professores da Unidade socioeducativa na cidade de Vilhena, através de entrevista semiestruturada afim de problematizar e refletir sobre a legislação (discurso oficial) e a “cultura de cadeia” instaurada dentro dessas instituições, que aparecem como um hiato nos discursos de professores que tem como papel o resgate da liberdade desses jovens e a proposta da ressocialização. A educação escolar ainda é a melhor possibilidade de libertação desses jovens. Embora a cultura estabelecida dentro dessas unidades ainda seja um empecilho que dificulta possíveis avanços, pequenos passos ainda podem ser dados em busca do reconhecimento da educação como instrumento potencializador de reinserção desses jovens à sociedade.

O campo de investigação foi o Centro Socioeducativo (CAS) da Cidade Vilhena no estado de Rondônia, unidade socioeducativa com circulação de diversos profissionais. Para isso se fez necessário conhecer e descrever o ambiente e as particularidade do trabalho dentro do CAS do profissional que atua com o adolescente através da educação escolar, o professor. A partir dos dados obtidos, apresenta-se uma reflexão de como estes profissionais podem contribuir com o processo de ressocialização.

2 | IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA JOVENS INFRATORES COMO FATOR DE RESSOCIALIZAÇÃO E O DIREITO LEGAL PARA O EXERCÍCIO DA CIDADANIA E ACESSO À JUSTIÇA: UM MIX DE DIREITOS E DEVERES.

A educação é uma etapa fundamental para uma política de reintegração social e ressocialização de adolescentes que cumprem medidas socioeducativas, e é com base neste fato inicial, que podemos analisar a contribuição da atuação do professor para esta premissa. Tendo como foco, as particularidades e as relações que se estabelecem entre os professores e os adolescentes infratores.

3 | COTIDIANO E DIFICULDADES ENFRENTADAS PELO PROFESSOR DO CAS DE VILHENA – RO.

A questão não é gerenciar o educador.

É necessário acordá-lo.

E para acordá-lo, uma experiência de amor é necessária.

E qual a receita para a experiência de amor, de paixão?

Como se administram tais coisas?

Que programa as constroem?

E aí eu tenho de ficar em silêncio,

Porque não tenho resposta alguma.

Rubem Alves.

A SUBVERSÃO DA EDUCAÇÃO: NARRATIVAS DO PROCESSO FORMATIVO DO DETENTO NO CONTEXTO PENITENCIÁRIO E SEU IMPACTO NA RESSOCIALIZAÇÃO

Thayla F. Souza e Silva

(PPGE/UFMT) – thaylasilva@sejudh.mt.gov.br

Filomena Maria de Arruda Monteiro

(PPGE/UFMT) – filarruda@hotmail.com

“(…) não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa.”

Paulo Freire

RESUMO: O trabalho objetiva refletir as experiências da pessoa privada de liberdade em seu processo formativo no sistema penitenciário tendo como metodologia a abordagem qualitativa. O sistema custodia pessoas em conflito com a lei mantendo com intuito manter a paz social. Contudo dentro do sistema o que pode ocorrer é o contrário pois o custodiado devido a situação de privação (fragilização de vínculos, adoecimento físico e emocional, adaptação a nova cultura e regras do sistema) pode contribuir para a banalização da violência e criminalidade. Situação essa que foge do objetivo do sistema que é a recuperação desse sujeito, portanto contribuindo com caos social, pois esse mesmo sujeito retornará ao convívio social, desta vez de forma mais fragilizada do que entrou, emocional, social, fisicamente etc. Supõe-se que o processo formativo do detento perpassa mais pela informalidade do

que a educação formal, ou seja, se aprende mais as mazelas da criminalidade do que o ensino regular no sistema, como fruto de processos disciplinares e de habitus como argumentam os autores Michel Foucault e Bourdieu. Pesquisar o assunto possibilita uma reflexão sobre mecanismos envolvidos nesse processo formativo, como eles têm interferido na reincidência, a partir da discussão dos elementos envolvidos nas experiências dos detentos, como o sistema penitenciário contribui com esse processo, do que se alimentam, consolidam e o que provocam no detento, e como essas experiências impactam em seu processo de ressocialização.

PALAVRAS CHAVES: EDUCAÇÃO. PROCESSO FORMATIVO. RESSOCIALIZAÇÃO. PRISÃO.

ABSTRACT: The objective of this study is to reflect the experiences of the person deprived of freedom in their formative process in the penitentiary system, having as methodology the qualitative approach. The system keeps people in conflict with the law while maintaining social peace. However, within the system, what may occur is the opposite, because custody due to deprivation (weakening of bonds, physical and emotional illness, adaptation to new culture and system rules) can contribute to the trivialization of violence and crime. This situation escapes

the objective of the system that is the recovery of this subject, therefore contributing to social chaos, because this same subject will return to social life, this time in a more fragile way than he entered, emotionally, socially, physically, etc. It is supposed that the formative process of the detainee perpasses more by the informality than the formal education, that is to say, if it learns more the ills of the criminality than the regular education in the system, as a result of disciplinary processes and of habitus as the authors Michel Foucault and Bourdieu. Research on the subject makes possible a reflection on the mechanisms involved in this formative process, how they have interfered in the recidivism, from the discussion of the elements involved in the experiences of the prisoners, how the penitentiary system contributes to this process, what they feed, consolidate and what provoke in the prisoner, and how these experiences impact on their process of resocialization.

KEYWORDS: EDUCATION. TRAINING PROCESS. RESEARCH. PRISON.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo refletir através das narrativas de vida o processo formativo da pessoa privada de liberdade no sistema penitenciário, de como esse percurso experienciado no sistema impacta em sua ressocialização. A reflexão faz parte da dissertação de mestrado da primeira autora que terá como metodologia de investigação da pesquisa a abordagem qualitativa com ênfase na pesquisa narrativa.

Pois bem, por que falar do contexto penitenciário e seus emaranhados, se o principal objetivo dele diante da sociedade, já está imposto na representatividade social, que é fazer justiça as pessoas que alguma maneira foram vitimizadas por algum tipo de violência. O que isso tem haver com a vida privada e particular de cada um de nós cidadãos? Qual a importância e relevância de abordar esse tema, se parece óbvio de que o detento ali se encontra por ter infringido a lei em algum momento e deve ser penalizado por isso. Que política de recuperação desse detento infrator está imposto pelo sistema a ele? Como ele reage a essa política? Em que se baseia? Por que ela merece nossa atenção?

Essas e muitas outras indagações se fazem por aqui, numa tema e contexto polemico, complexo, consideraria aqui, espinhoso, pois não é nada agradável falar do lado negro da nossa sociedade e do próprio ser humano de maneira geral, que erra, que machuca, que manipula, que destrói, que faz sofrer.

Por outro lado, esse mesmo ser humano, não só o privado de liberdade, poderá reorganizar suas mazelas e emaranhados, ressignificar sua história e dar novo sentido a ela, a medida que essa violência não venha ao encontro, a partir da reflexão de suas escolhas e experiências, bordando em um novo processo de sua formação enquanto pessoa no mundo.

Dominincé (1988, p. 138) afirma que *“a formação de um adulto não pertence a ninguém se não a ele próprio”*, e que *“(...) a história de formação de cada um é uma*

história de vida". Nesse sentido, compreender essa formação em seu processo está intrinsecamente associada a um novo por vir desse mesmo ser, que este artigo se aterá, a pessoa privada de liberdade.

Falar de a pessoa privada de liberdade num contexto social antes de ser penitenciário, é abordar sim a sociedade em suas complexidades, problematizações num movimento que teoricamente busca a harmonização dos que dela integram. Como diz Montesquieu “a injustiça que se faz a um é a ameaça que se faz a todos”, ou seja, não dá para pensar uma sociedade harmoniosa sem abordar suas contradições, desavenças, seus excluídos, que na verdade também fazem parte de todo social. De forma prática, no Brasil não existe pena de morte como sanção, logo, toda pessoa em conflito com a lei, com restrição de liberdade como penalidade, retornará ao convívio social novamente. Realidade esta que parte considerável da sociedade negligencia o olhar.

Ainda sobre o sistema penitenciário, e por esse contexto, o que tem haver com harmonização e paz social? Ora, se a mesma se propõe ao restabelecimento dessa pessoa em conflito com a lei a integração em sociedade, de que maneira ela busca essa fazer isso? A Lei de Execução Penal - LEP¹ no Brasil preconiza esse caminho, através da assistência educacional.

Neste contexto, se tentará compreender essa ressocialização a partir de como a política da LEP, pensou enquanto normatização a formação desse individuo dentro do sistema, partindo num segundo momento a leitura que o próprio filósofo Foucault e sociólogo Boudieu realizou desse contexto penitenciário, enquanto processo formativo de subversão dessa política com enfoque educacional.

SISTEMA PENITENCIÁRIO E EDUCAÇÃO

O Sistema penitenciário é órgão que acolhe as pessoas em conflito com a lei, nesse acolhimento proporcioná-lo cuidados, seja de alimentação, de saúde quando necessário, condições de moradia, lazer, formação educacional, profissional dentre outros, durante processo de custódia, conforme preconiza a Lei de Execução Penal, que em seu artigo:

“Art. 1º A execução penal tem por objetivo efetivar as disposições de sentença ou decisão criminal e proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado.”; (...)Art. 10. A assistência ao preso e ao internado é dever do Estado, objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade; Art. 11. A assistência será: (...) IV – educacional.”

Quanto a educação, a pessoa privada de liberdade poderá usufruir do direito de assistência educacional, desde a alfabetização até a integralidade de seus estudos, bem como remissão de pena - cada três dias estudados reduz um dia da pena. Contudo

1. “Citado em “Devoirs du chef: déontologie et psychologie professionnelle (...)”. Max Lambert -Presses Universitaires de France, 1942, 2ª. Ed. P. 102.

Lei Nº 7.210 - de 11 de julho de 1984.

nesse contexto existe inúmeras variáveis que atravessam o percurso da educação: a maneira que o próprio sistema vê e valora a educação intramuros; a relação dos alunos privados de liberdade entre si e ainda, como se relacionam com as normas do sistema, com o educador e com ele próprio.

Neste estudo, a educação intramuros é considerada um ambiente fundamental para se ofertar e adquirir cidadania, nela são elencados elementos para o desenvolvimento político e econômico do indivíduo, aproximando da democracia e da igualdade social, além de ser um importante recurso para a ressocialização de pessoas em privação de liberdade, da mesma forma que o trabalho. Indo mais além:

[...]enquanto “força formadora de hábitos”, a escola propicia aos que encontraram direta ou indiretamente submetidos a sua influência, não tanto esquemas de pensamento particulares e particularizados, mas uma disposição geral geradora de esquemas particulares capazes de serem aplicados em campos diferentes de pensamento e da ação, dos quais pode-se dar o nome de habitus cultivado. BOURDIEU (1992 p. 211).

Nesse sentido, a educação formal aparece como suporte para a ressocialização desse sujeito ao convívio social e as demandas que dele surge. Porém dentro do contexto penitenciário ocorrem processos formativos diversos que fogem do objetivo de ressocialização do sistema, como por exemplo receber a educação formal no sistema como fuga da rotina que o ambiente de encarceramento trás, até mesmo como alternativa para diminuir os dias privados da liberdade do indivíduo. Sentimentos como desesperança, tristeza, isolamento, frustração, transtornos psicológicos como depressão e ansiedade dentre outros podem interferir no processo de aprendizagem.

Outra variável, como a subjetividade sequestrada pela nova identidade que o crime julgado trouxe, também interfere nessa relação, em outras palavras, o sujeito perde sua identidade como “João” ou “Pedro”, passa a ser identificado por sua sentença: preso, estuprador, homicida, ou drogado, etc. Esse discurso propaga o preconceito e a intolerância entre os apenados, que se expressão no ambiente de sala de aula, refletidos em indisposição, intolerância, se manifestando, às vezes, como resistência à tarefa proposta pelo educador, dificultando ainda a troca de saberes entre o grupo escolar.

CONTEXTO PENITENCIÁRIO

Falar de sistema penitenciário, antes de qualquer coisa é abordar as normatizações que regulamentam as ações dos sujeitos da instituição, seja os internos, os agentes de segurança, os que transitam como visitantes e familiares dos custodiados etc.

Comparando essas normatizações em Foucault como disciplina já dizia:

“(...)métodos, como caminho que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, o que denominou de “disciplina”, que para ele é uma fórmula geral de dominação.” FOUCAULT (1987, p.135)

São esses métodos² que nortearão todo o movimento relacionado a educação formal da pessoa privada de liberdade: desde a seleção dos custodiados alunos; a forma do agente penitenciário de agir com o custodiado no cotidiano em seus diversos contextos e demandas; sua chegada na unidade penitenciária; o recebimento do uniforme padronizado do sistema penitenciário local; corte de cabelo; as regras de comunicação com a equipe de segurança e de saúde; regras para receber visita de familiares e mantimentos; normas para participar de audiência, saída para banho de sol e atendimento psicológico, dentre outros, até procedimentos e ações relacionados a indisciplina e criminalidade durante o encarceramento.

Os custodiados que praticaram violência doméstica ou sexual, não são indicados para ficar na mesma cela dos apenados por tráfico de drogas, roubo ou furto etc, para não sofrerem represália. Quando o assunto é sala de aula, essa separação não existe, as diferenças precisam ser deixadas de lado para o interesse em comum: estudar dentro da unidade, pois apesar de ser um direito legalizado, nem todos conseguem. No Brasil as salas de aula intramuros não comportam a demanda inteira do sistema.

Conforme a Lei de Execução Penal:

Art. 6º A classificação será feita por Comissão Técnica de Classificação que elaborará o programa individualizador da pena privativa de liberdade adequada ao condenado ou preso provisório.

Art. 7º A Comissão Técnica de Classificação, existente em cada estabelecimento, será presidida pelo diretor e composta, no mínimo, por 2 (dois) chefes de serviço, 1 (um) psiquiatra, 1 (um) psicólogo e 1 (um) assistente social, quando se tratar de condenado à pena privativa de liberdade.

É essa mesma comissão que será utilizada para triagem na seleção de alunos privados de liberdade. De maneira geral, a comissão usa como termômetro dessa triagem, seja para trabalho ou estudo o próprio comportamento da pessoa privada de liberdade, que deve ser positivo em relação as regras da unidade, aos colegas de cela, com a Direção³ da unidade e agentes de segurança dentre outros. E o que ambiente esse aluno ingressante irá encontrar?

Partindo da discussão de Foucault (1987), a escola no interior da unidade prisional deve ser um espaço de produção de conhecimento, de estudo, de estabelecimento de vínculos, de relações éticas, de questionamento e de participação. Nesse sentido, a escola dentro do sistema penitenciário tem o objetivo de alfabetizar as pessoas privadas de liberdade bem como inseri-lo no ensino regular dando continuidade aos seus estudos que de alguma maneira foi interrompido no extramuros.

Dentre os desafios para isso acontecer, seu movimento e atividades relacionadas a escola, fica à mercê do calendário⁴ e ações da própria unidade penitenciária no qual está inserida. Por exemplo, quando os agentes de segurança percebem alguém tipo de risco de danos à saúde, físico, moral na unidade penitenciária, seja de motim, rebelião,

2. Boudieu denominará como fruto de habitus, e Foucault de disciplina.

3. Gestor máximo da unidade penitenciária.

4. Dias de revistas das celas, de receber mantimentos, dias de visita familiar, campanha de saúde etc.

surto epidêmico, acaba dispensando as aulas do dia ou dias se fizer necessário para realizar os procedimentos necessários relacionados à segurança da unidade, dos cautelados e da sociedade.

A relação da instituição com a Educação, nas unidades penitenciárias, é marcada por uma vigilância contínua diante do custodiado. No sistema carcerário para quem é familiarizado com o ambiente, seja de forma laboral ou de custódia, o discurso que prevalece é do sentimento de injustiça por parte dos custodiados pela situação de encarceramento e a vontade de “sair”⁵ é grande.

Elenice Onofre (2002), em seu artigo “Educação Escolar na Prisão: controvérsias e caminhos de enfrentamento e superação da cilada”, aponta que:

“É impossível separar o processo educativo do contexto em que ele tem seu lugar. O espaço prisional é um marco especialmente difícil para os processos educativos, cuja finalidade, entre outras, é permitir que as pessoas tomem suas próprias decisões e, em consequência, assumam controle de suas próprias vidas e possam inserir-se na sociedade, de maneira autossuficiente. Nesse sentido, no contexto prisional a educação é uma ferramenta adequada para o processo formativo, no sentido de produzir mudanças de atitudes e contribuir para a integração social. Cabe ao educador papel relevante nesta tarefa, pois enfrentar os problemas quando em liberdade, significa administrar conflitos, analisar contradições, conduzir tensões e dilemas da vida diária.”.

Nesse sentido, compartilhando da opinião da autora, o sistema penitenciário e todos os seus envolvidos sofrem por inúmeros contextos, desde a superlotação dentro das celas e o convívio forçado dos custodiados entre seguir as regras da instituição, bem como os próprios servidores que trabalham em número reduzido e precisam dar conta da demanda, alimentar os custodiados, levá-los ao médico, as audiências, administrar conflitos internos, vigiá-los, protege-los etc.

A escola dentro da unidade se torna na cultura da instituição, muitas vezes mais uma tarefa para esse mesmo servidor ter que dar conta, pois precisa acompanhá-lo na sala de aula junto com seu educador e nem sempre estes entendem como uma tarefa positiva. Dentre os motivos estão o processo de revistá-lo, algemá-lo, encaminhá-lo ao a sala de aula, acompanhá-lo, garantindo a segurança dos educadores, da unidade, dos próprios agentes e custodiados, fazer todo procedimento de revista novamente para armazená-lo em seu local de origem, melhor dizendo, cela de convívio, com o intuito de inibir entrada de qualquer tipo de material ilícito ou de risco aos próprios envolvidos no sistema.

Entende-se por material ilícito, drogas, armas brancas como é popularmente conhecido no sistema as facas ou objetos pontiagudos de metais ou não, que pode causar dano físico a alguém. Serra de metal fino ou equivalente, capaz de cerrar as grades e possibilitar fugas.

5. Receber o alvará de soltura.

O ALUNO PRIVADO DE LIBERDADE

A pessoa privada de liberdade possui uma relação com o estudo antes do seu processo de cautelamento. Ele é um indivíduo que traz em sua subjetividade uma série de valores, crenças, expectativas, desejos, frustrações, em que o processo de aprendizagem e escolar é mais um item para administrar.

A prisão pode ser um espaço de resgate desse processo de aprender que foi rompido ao longo de sua história de vida por diversos motivos. Partindo do pressuposto desse sujeito descrito acima, o mesmo geralmente possui o vínculo fragilizado ou rompido com a educação por anos a fio, antes de passar pelo processo de encarceramento.

Dentre os motivos, vão desde o capital cultural da família que está inserida, com ênfase no trabalho muitas vezes em vez da educação formal, acessibilidade do ambiente escolar, até a situação financeira da mesma que estimula o trabalho precoce do aluno para complemento da renda familiar dentre outros resultando no abandono escolar.

A relação do aluno com o colega de forma natural é marcada por relações interpessoais de diferenças de comportamento, cada um com sua subjetividade permeados pelo trajeto de vida, valores, crenças, frustrações, expectativas, interesses, complexos, limitações etc. Contudo no ambiente carcerário essa diferença tende a se potencializar, pois existe dentre os mesmo a intolerância dos delitos pelos quais foram julgados, bem como a cultura da separação da convivência em grupos por afinidade dos mesmos delitos.

A interação de apenados julgados por crimes diversos, interfere no relacionamento com o colega e a realização do estudo. Preso por homicídio tem resistência ao convívio com apenados por crimes sexuais por exemplo e isso também traz impactos para aprendizagem individual e coletiva, bem como na atuação do educador.

Em relação a família, em sua maioria não possui expectativa voltadas para o estudo do indivíduo em situação de encarceramento, pois está muito ligado o papel desse mesmo indivíduo ao apoio financeiro, por ser o chefe da família. A família, se esta estiver presente, espera desse indivíduo uma atividade laboral que ajude e ou complemente nas despesas financeiras de sobrevivência da família, não tendo espaço para o estudo e ou qualificação desse sujeito privado de liberdade focado em sua reintegração social.

Sobre a relação com o educador, a pessoa privada de liberdade, pela particularidade que sua situação de encarceramento o coloca, pode desenvolver uma relação que foge de outros contextos, na relação aluno e professor. O fato de sua privação do convívio social e limitações de relacionamento, muitas vezes estimula esse mesmo aluno demandar auxílio através de favores⁶ a este professor que vai além do processo de alfabetização.

6. Fazer contato com a família, realizar aquisição de matimentos etc.

Em muitos casos, esse mesmo aluno custodiado, apresenta um histórico familiar de fragilização de vínculos, muitas vezes rompido também, recorre ao professor para auxiliá-lo no resgate com o contato com a família por exemplo. Esse mesmo movimento pode partir também do professor em relação ao aluno, quando sensibilizado com a situação do sofrimento do aluno custodiado, ao ponto de confundir os papéis dentro da instituição, sem explorar aqui o lado negativo desse vínculo, que amplia da pessoa do professor como par qualquer outro servidor do sistema penitenciário, como a facilitação da entrada de objetos proibidos na unidade como celulares, entorpecentes dentre outros.

PROCESSO FORMATIVO NO CONTEXTO PENITENCIÁRIO POR FOUCAULT E BOURDIEU

Após uma breve narrativa envolvendo o contexto penitenciário, suas características de sua legislação normatizadora até as mais peculiares, será refletido do ponto de vista dos autores acima, que elementos estão envolvidos nesse processo de formação, da pessoa privada de liberdade. O que se passa com ele? A que regras está sujeito e qual o objetivo delas? O que tem haver com a educação no sistema penitenciário e a sociedade de maneira geral?

Pois bem, de primeira mão, o primeiro desafio de trabalhar essa temática, é justamente ter acesso ela, de um ponto de vista mais essencial, fidedigno e verdadeiro. Isso porque investigá-la, de um ponto de vista mais intimista que esse trabalho propõe ao falar de formação, é um desafio ao pesquisador, pois perpassa uma série de elementos envolvidos na situação intramuros: de acesso ao ambiente penitenciário e os elementos que o contextualiza, de segurança e confiabilidade entre os envolvidos nesse processo dentre outros no que tinge o público de população carcerária.

O contexto, sua complexidade e periculosidade exige um critério de investigação singular, e ao mesmo tempo marcados por pluralidades decorrentes de experiências em comum desse público.

Paulo Freire (2000) ao abordar o percurso formativo, reflete que “(...) ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa”, o que não seria diferente no sistema penitenciário. Pineau (in Moita, 1983), sobre o assunto complementa referindo ao conceito de formação não só como uma atividade de aprendizagem situada em tempos e espaços limitadas e precisos, mas também como a ação vital de construção de si próprio parafraseando.

Essa construção de si próprio já é um processo de formação, e Bourdieu e Foucault irão trazer nessa leitura contribuições para pensar esse processo formativo, a educação que propõe a política governamental através das leis para recuperação desse sujeito e que nesse dialogo atingi essa proporção, a própria subversão dessa educação.

Pois bem retomando esse espaço penitenciário como reflexo do que é para Bourdieu (1992 p.206), um campo social, em que cada indivíduo é considerado como um agente dentro de um campo, estruturante e estruturado, permeado por mediações que ele denominou de “habitus”. O sociólogo referiu-se ao habitus como “*o que todos os homens tem em comum, um mesmo tesouro de admiração, de modelo, de regras, sobretudo de exemplos, metáforas, imagens, palavras, em suma, uma linguagem em comum (...).*”

O sistema penitenciário, palco desse agente e de seu processo formativo, através desse habitus (...) *esquemas linguísticos e intelectuais determinam muito mais os que os indivíduos aprendem como digno de ser pensado e o que pensam a respeito, pois atuam fora do alcance das tomadas de consciência crítica* refere-se Bourdieu (1992 p.213).

Em paralelo a esse processo formativo, ocorre a formação pela a educação formal, ou seja. a escola é outro espaço consolidado de formação de habitus para o sociólogo que “*encara a aprendizagem escolar como um dos instrumentos mais eficazes da integração “moral” das sociedades diferenciadas*”, argumentando ainda que a sociedade *não se dê conta de que a escola tende a assumir uma função de interação lógica de modo cada vez mais completo e exclusivo à medida que seus conhecimentos progredim.*

Em outras palavras, pensar os processos formativos no sistema penitenciário, requer falar em educação, como diz Bourdieu, *enquanto “força formadora de hábitos”*, afirmando ainda:

“A escola propicia aos que encontraram direta ou indiretamente submetidos a sua influência, não tanto esquemas de pensamento particulares e particularizados, mas uma disposição geral geradora de esquemas particulares capazes de serem aplicados em campos diferentes de pensamento e da ação, dos quais pode-se dar o nome de habitus cultivado.” BOURDIEU (1992, p .211).

Contextualizando ainda sobre “entendimento muito amplo da educação e formação, enquanto processos amplos e difusos, que ocorrem em todos os tempos e espaços de vida”, Cavaco (2016, p.1.), continua:

“O reconhecimento da formação experiencial revela-se essencial para compreendermos a complexidade, a diversidade e a continuidade do processo de educação e formação. O entendimento muito amplo dos processos de educação e formação no campo teórico da educação de adultos permite-nos analisar criticamente a subordinação da educação à forma escolar, questionar a naturalização da socialização escolar, enquanto forma privilegiada de socialização, e problematizar a escolarização da sociedade.”

Para contribuir para uma análise crítica da forma escolar, Nóvoa, (1999, p. 4) nos convida a refletir sobre “(...) toda a educação e todo o ensino, nas ‘fórmias’ e nas ‘fôrmas’ que a sociedade e o Estado consagraram”, ou seja, que tipo de molde se está estabelecido os saberes no contexto penitenciário, como se estruturam, que ações reproduzem.

Foucault ao pensar a formação do indivíduo nas instituições, trará a ideia do

corpo, dentro delas e de como esse mesmo corpo é visto como um objeto, capaz de ser domesticado, “adestrado” a partir de normas e punições, para que assim todos possam cumprir seu papel como pessoas submissas que não apresentara riscos as normas estabelecidas pelo poder vigente.

Ainda sobre esse processo, Foucault (1987, p.135), explica o método usado para a formação desse indivíduo submisso, no caso, a pessoa privada de liberdade, como caminho que *permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, o que denominou de “disciplina”, que para ele é uma fórmula geral de dominação, conforme descreve:*

“O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo.” (...) ““Adestra” as multidões confusas, móveis, inúteis de corpos e forças para uma multiplicidade de elementos individuais — pequenas células separadas, autonomias orgânicas, identidades e continuidades genéticas, segmentos combinatorios. A disciplina “fabrica” indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício.” (FOUCAULT 1987, p. 164).

O sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame, argumenta ainda o Foucault. Logo refere-se ao último como:

O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que em todos os dispositivos de disciplina o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. No coração dos processos de disciplina, ele manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam. A superposição das relações de poder e das de saber assume no exame todo o seu brilho visível. (FOUCAULT, 1977, P. 164-165).

O foco é aumentar o domínio de cada um sobre seu próprio corpo, uma manipulação calculada dos seus elementos, de seus gestos e seus comportamentos no qual denominou de política de coerção.

Afirma ainda que o corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica de poder” (...) A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência, FOUCAULT (1977).

O filósofo refere-se a essa disciplina, como a “invenção” de nova anatomia política que denominou “microfísica” do poder, entendida por ele como uma multiplicidade de processos, de origens e localizações diferentes esparsas, parafraseando-o, que se recordam, se repetem, ou se imitam, apoiam-se uns sobre os outros, distinguem-se

segundo seu campo de aplicação, entram em convergência e esboçam aos poucos a fachada de um método geral.

E como se poderá pensar de forma prática o resultado dessa disciplina na presente discussão, que por outro lado não deixa de ser moldada também pelo habitus de Boudieu: Cabeça baixa; cabelos raspados; uniforme amarelo; braços para trás; mãos entrelaçadas e algemadas; correntes nos tornozelos; os famosos marcapassos; olhar fixo nos próprios pés; ouvidos atentos ao comando.

A cena leva a pensar numa reação formativa do habitus de Bourdieu, como também em outro elemento denominado por Foucault de efeito Panóptico:

“(...)induzir no detento um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder. (...) Para isso, é ao mesmo tempo excessivo e muito pouco que o prisioneiro seja observado sem cessar por um vigia: muito pouco, pois o essencial é que ele se saiba vigiado; excessivo, porque ele não tem necessidade de sê-lo efetivamente.” FOUCAULT (1987 p.195).

Esse processo formativo num movimento de relação de poder, poderia ter várias vertentes dentro do contexto penitenciário. Logo acima obtive uma descrição típica das normas da unidade penitenciária enquanto custódia e seus agentes de segurança, estruturantes dessa lógica normatizadora. Porém as relações de poder também chegam no ambiente de convívio da pessoa privada de liberdade, ou detento com outro detento, situação essa que estaria ocorrendo dentro da unidade de encarceramento em que não era a formação da educação formal que estaria protagonizando.

A pessoa privada de liberdade que tem sua subjetividade sequestrada, identidade remodelada pelo novo ambiente que se encontra, com o novo ofício que lhe é imposto, no qual faz sentido suas escolhas em prol da adaptação em seu novo campo de atuação, se tornando alvo fácil de adestramento e manipulação, de maneira geral um corpo como objeto fácil de alvo e de poder, não o imposto pela via normativa oficial da unidade estruturante penitenciária, mas pelo processo experiencial que prevalece dentro do sistema, marcado por pela própria criminalidade, muitas vezes por perversidade, violação diversas de direitos, insalubridade, depersonificação dentre outras mazelas inaceitáveis ao ser humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, o objetivo deste trabalho tentou chamar atenção de aspectos importantes do contexto penitenciário, a partir do que pensou a política de ressocialização preconizada na Lei de Execução Penal, da assistência educacional a pessoa privada de liberdade.

Essa educação foi abordada a partir da ideia de processo formativo da pessoa privada de liberdade. Narrativas desse contexto foi realizada convidando o leitor a um diálogo com o filósofo Michel Foucault e sociólogo Pierre Bourdieu.

Pensar o processo formativo desse público é olhar para as relações de poder e

dominação dentro do sistema penitenciário, que segunda a discussão poderá servir a diferentes agentes e contextos.

A pessoa privada de liberdade, quando em situação de usufruir dessa liberdade novamente, continua muitas vezes multiplicando os emaranhados da prisão, pois ele saiu da prisão, mas a prisão não saiu dele, dando espaço para a reincidência e alimentando o ciclo da violência e criminalidade novamente.

A educação no sistema penitenciário passa por inúmeros desafios, a começar a superlotação das unidades penitenciárias que de forma precária comportam os custodiados nas celas disponíveis, melhor dizendo, indisponíveis, pois mal conseguem comportar seus colchões.

Por outro lado, a mesma unidade tem o desafio para implementar a escola dentro da unidade, falta espaço físico, recursos materiais para construção de salas de aula, incluindo aí orçamento dos cofres públicos para esse fim.

Existe deficiência de profissionais, tanto professores como próprio agente de segurança que realiza a vigilância e proteção da pessoa privada de liberdade, bem como a segurança do mesmo educador.

Diante desse contexto, encontra-se uma série de barreiras para enfrentar o baixo nível de escolaridade no interior das unidades prisionais do país. O olhar da sociedade ainda reflete uma visão antiga, excludente e de caráter punitivo, características essa que o educador do sistema penitenciário não poderá compartilhar, procurando manter um comportamento reflexivo e crítico sobre seu ambiente de atuação.

Falta políticas públicas de formação inicial e continuada deste educador do sistema penitenciário para lidar com as problemáticas que o ambiente incomum o apresenta.

Nesse sentido, pode ser considerar sim que apesar do sistema penitenciário custodiar pessoas em conflito com o intuito de harmonização da sociedade, como argumenta a discussão acima, o que pode ocorrer é o contrário pois o custodiado devido a ao seu processo formativo no contexto penitenciário, pode dentre outras características descritas como as consequências da situação de privação (fragilização de vínculos, adoecimento físico e emocional, adaptação a nova cultura e regras do sistema) pode contribuir para a banalização da violência e criminalidade, prejudicando a ressocialização desse indivíduo.

Eis aí toda atenção que se remete essa discussão, que essa pessoa ora que no primeiro momento está privada de liberdade, num outro momento não mais, ou seja, ela retornará ao convívio da sociedade e merece toda atenção desta, pois será um agente direto do que diz Bourdieu estruturante desse mesmo sistema, não mais penitenciário e sim social.

E o que ela terá para contribuir, se o seu processo formativo é subversivo quando o assunto é educação, no caso aqui se referindo a formal ser subversivo, pelo o que ter aprendido durante seu estado de penitencia ou estadia na unidade penitenciária, não ter passado de aprendizagem de elementos que alimentam, mantém e propaga a

criminalidade e violência.

Olhar para isso, discutir sobre isso, pesquisar sobre o tema, é mexer na ferida do sistema sim, que não é somente a do sistema penitenciário mas social em geral, pois a ferida só é curada quando olhada, mexida e tocada, em outras palavras, só teremos uma sociedade harmônica, à medida que for olhada em seu lado obscuro e perverso também não com fuga, mas como olhar crítico e reflexivo de onde esse processo formativo perdeu seu espaço, força, discernimento, enquanto ferramenta de enfrentamento da criminalidade e violência e não como propagação da mesma.

REFERÊNCIAS

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

_____. Lei nº 7.210 - de 11 de julho de 1984. Lei de Execução Penal. **Diário Oficial da União, República do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7210.htm> Acesso em 17 de Ago. de 2017.

BOURDIEU, Pierre. **A Economia das trocas simbólicas**. São Paulo- Editora Perspectiva, 1992.

DOMINICÉ, P. O processo de formação e alguns dos seus componentes in NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRRN, 2014.

CAVACO, Carmen. **Formação Experiencial de Adultos Não Escolarizados: saberes e contextos de aprendizagem**. Revista Educação & Realidade, Porto Alegre, 2015 p.1-17.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir História da Violência nas Prisões**. Petrópolis, Vozes 1987.

_____. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1977.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 12 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

MOITA, Maria da Conceição. **Percursos de formação e de transformação**. In: NÓVOA, António (Org.). Vidas de professores. Portugal: Porto, 1995.

NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. **Educação escolar na prisão. Para além das grades: a essência da escola e a possibilidade de resgate da identidade do homem aprisionado**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2002.

O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DOS INDICADORES DA QUALIDADE NOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE SALVADOR: UMA EXPERIÊNCIA DE GESTÃO DEMOCRÁTICA

Roberta Pereira Souza do Carmo

Universidade do Estado da Bahia
Programa de Mestrado Profissional Gestão e
Tecnologias aplicadas à Educação
Salvador/Ba

Antonio Amorim

Universidade do Estado da Bahia
Programa de Mestrado Profissional Gestão e
Tecnologias aplicadas à Educação
Salvador/Ba

RESUMO: Este artigo é fruto da dissertação de mestrado, de mesmo título, realizada no Programa de Mestrado Profissional Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Seu problema de pesquisa parte da discussão acerca da implantação da autoavaliação institucional na primeira etapa da educação básica através do uso dos *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (Indique)*. Seu objetivo foi verificar se a prática da autoavaliação institucional ocorrida com a aplicação do Indique nos Centros Municipais de Educação Infantil de Salvador (CMEIs) se caracterizou numa experiência eficaz de gestão democrática. A pesquisa foi realizada em dez instituições e teve como sujeito seus gestores. A metodologia adotada pautou-se na abordagem qualitativa que teve a pesquisa bibliográfica como alicerce

e utilizou-se a entrevista semiestruturada e o questionário. Os resultados obtidos revelaram a importância e a eficácia dessa ação democrática no âmbito das instituições de educação infantil, apesar dos equívocos e incoerências ocorridas no processo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Indicadores da Qualidade. Gestão Democrática. Autoavaliação.

ABSTRACT: This article is the result of a master's degree dissertation, held in the Master's Program in Management and Applied Technologies for Education (GESTEC) of the State University of Bahia (UNEB). His research problem starts with the discussion about the implementation of institutional self-assessment in the first stage of basic education through the use of Quality Indicators in Child Education (Indicate). Its objective was to verify if the practice of the institutional self-evaluation occurred with the application of the Indicate in the Municipal Centers of Early Childhood Education of Salvador (CMEIs) was characterized in an effective experience of democratic management. The research was carried out in ten institutions and had as subject its managers. The adopted methodology was based on the qualitative approach that had the bibliographical research as a foundation and was used the semi-structured interview and the

questionnaire. The results obtained revealed the importance and the effectiveness of this democratic action in the scope of the institutions of early childhood education, despite the mistakes and inconsistencies that occurred in the process.

KEYWORDS: Early Childhood Education. Quality Indicators. Democratic management. Self-evaluation.

1 | INTRODUÇÃO

O acesso a Educação Infantil tornou-se legalmente um direito, com a CF/88. Porém, essa prerrogativa não se traduziu na oferta de um atendimento institucional de qualidade que viesse a possibilitar o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos em condições adequadas e satisfatórias de aprendizagem. Este é, na contemporaneidade, o desafio que se impõe para essa modalidade de ensino, que transita em meio às contradições e dificuldades encontradas no âmbito institucional das creches e pré-escolas.

Os desafios das instituições para essa área são inúmeros, pois, além de uma estrutura física precária ainda há restrições quanto ao respeito à garantia dos seus direitos fundamentais, quanto ao suprimento de materiais didáticos e equipamentos da escola, quanto à formação adequada do professor para lecionar nessa etapa, quanto à melhoria salarial dos profissionais da educação e muitos outros. Porém, é necessário reconhecer que com a democratização do acesso a Educação Infantil proposto na década de 90 por meio da expressiva expansão de matrículas para crianças das creches e pré-escolas tem sido crescente a preocupação do governo brasileiro com a questão da qualidade das instituições de ensino para o atendimento a primeira etapa da educação básica, apesar dessa preocupação já existir desde a CF/88, que em seu artigo 206, inciso VII estabelece “a garantia de padrões de qualidade” como um dos princípios norteadores da educação escolar brasileira. Esta, por sua vez, foi reafirmada na LDB nº 9394/96, em seu inciso IX do artigo 3º e 4º ao destacar a necessidade da garantia de padrão mínimo de qualidade de ensino para essa modalidade.

Os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (Indique), cuja elaboração foi resultado do esforço conjunto do MEC/SEB da Ação Educativa, da Fundação Orsa, da Undime e do Unicef, foi publicado no ano de 2009 com o intuito de iniciar a discussão sobre a questão da qualidade da educação infantil no âmbito da primeira etapa da educação básica. Visando incentivar a implementação de uma cultura da autoavaliação num modelo participativo e aberto a toda comunidade, seu âmbito de ação deve contemplar as vozes dos diferentes envolvidos, direta ou indiretamente, no processo educativo.

Possuindo como pressuposto básico a adoção da gestão democrática como modelo de gestão implementado na instituição de ensino, o Indique tem como pilar de sustentação o princípio da participação. Embora, a realização da autoavaliação não seja obrigatória, o MEC recomenda que todas as instituições da rede pública e

rede privada conveniada com o poder público utilizem o documento. Baseada nessa prerrogativa foi que a Secretaria Municipal de Educação de Salvador/BA no ano de 2011 recomendou seu uso a todas as unidades escolares de Educação Infantil.

Frente as diversas leituras e resultados da ação avaliativa observados nas diversas unidades escolares da rede municipal resolvemos compreender como o processo ocorreu levando-o a torná-lo objeto de estudo no mestrado. A pesquisa teve como objetivo verificar se o uso dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil ao permitir a prática da autoavaliação institucional participativa se caracterizou numa experiência eficaz de gestão democrática no contexto investigado e se ele contribuiu para a melhoria da qualidade do atendimento oferecido pelos Centros Municipais de Educação Infantil de Salvador.

A pesquisa revelou evidências e impressões sobre a cultura organizacional que se estabelece nas instituições educativas públicas, como também, apresentou contribuições, contradições e limitações do uso do instrumento autoavaliativo Indicadores da Qualidade na Educação Infantil no contexto por hora encontrado nos Centros Municipais de Educação Infantil de Salvador(CMEIs) e, ainda, desencadeou um diálogo a acerca da importância da autoavaliação institucional participativa no âmbito da primeira etapa da educação básica.

2 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Como percurso metodológico, por obter um enfoque qualitativo o estudo caminhou pela pesquisa bibliográfica e documental. A realização da pesquisa bibliográfica foi o primeiro passo dado onde procuramos realizar uma fundamentação teórica sobre os temas chaves da pesquisa.

Inicialmente nos debruçamos sobre a Educação Infantil procurando discorrer sobre sua história, legislação, seus avanços e os desafios na busca pela qualidade, posteriormente, surgiu a necessidade buscar uma compreensão mais apurada sobre a incorporação da Educação Infantil ao cenário dos sistemas municipais de ensino e passamos a discorrer sobre as reformas educacionais e seus desdobramentos na Educação Infantil para trazer à tona o diálogo sobre a gestão escolar democrática e suas implicações na Educação Infantil. E por último buscamos compreender a avaliação institucional no âmbito da Educação Infantil procurando contextualizar a preocupação com a qualidade das instituições de Educação Infantil nos documentos oficiais elaborados com essa finalidade, dando destaque ao documento Indicadores da Qualidade da Educação Infantil. E por fim procuramos discorrer sobre autoavaliação institucional participativa defendendo-a como uma alternativa promissora para o acompanhamento da qualidade nas instituições de Educação Infantil.

Enquanto procedimento técnico realizamos uma pesquisa de campo. Inicialmente fomos em busca das instituições de Educação Infantil que tinham aplicado o

documento, o que não foi uma tarefa fácil pois, não havia registro de acompanhamento da realização do processo nos arquivos da Secretaria Municipal de Educação (SMED) e nem nas Coordenadorias Regionais. Já com os nomes das escolas em mãos, fomos a campo e aplicamos os recursos metodológicos previstos (realização de entrevistas semiestruturadas e aplicação de questionários) numa amostragem de 10 instituições. Entramos em contato com profissionais da Diretoria de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Salvador/BA que realizava o assessoramento pedagógico dessas instituições e realizamos uma entrevista.

Por ter escolhido uma amostragem considerável resolvemos então ouvir apenas um elemento da escola, o gestor escolar, mesmo sabendo que tratava-se de um processo democrático onde todos os membros da comunidade escolar e local fazem parte. Essa escolha se baseou no fato de que ele foi o membro da escola diretamente responsabilizado pela efetivação da avaliação e também, por reconhecê-lo como um elemento receptor e articulador de todas as vozes que ecoam no interior da escola: pais, professores, alunos, funcionários e comunidade local.

Na análise dos dados empíricos obtidos na pesquisa de campo optamos por organizá-los por categorias e em cada uma desenvolvemos descrições das falas dos sujeitos. Essas foram refletidas à luz das referências bibliográficas abordadas na pesquisa e também a partir da experiência da pesquisadora como profissional de educação da rede municipal de ensino de Salvador.

A sensibilidade, a neutralidade e a escuta atenta foram elementos essenciais na constituição dessa etapa para dar sentido as percepções, aos indícios e as evidências que foram se apresentando ora de forma direta ou indireta expressadas por meio de mensagens subliminares e ocultas nas falas e postura dos entrevistados. Na reflexão sobre os achados da pesquisa utilizamos a teoria da avaliação formativa da educação por não encontrar referencial teórico específico sobre a eficácia da autoavaliação institucional participativa no âmbito da Educação Infantil.

Os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil

Os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, cuja elaboração foi resultado do esforço conjunto do MEC/SEB da Ação Educativa, da Fundação Orsa, da Undime e do Unicef, foi publicado no ano de 2009 com o intuito de iniciar uma discussão sobre a questão da qualidade da Educação Infantil incentivando a implementação de uma cultura da autoavaliação num modelo participativo.

Nesse cenário se caracterizam por serem “um instrumento de autoavaliação da qualidade das instituições de educação infantil, por meio de um processo participativo e aberto a toda comunidade” (BRASIL, 2009, p.7), o que significa dizer que o processo desenvolvido deve contemplar as vozes dos diferentes envolvidos, direta ou indiretamente, no processo educativo (professoras(es), diretoras(es), funcionárias(os), familiares, pessoas da comunidade, conselheiros tutelares, parceiros) da unidade

escolar.

O objetivo desse instrumento é que o uso da avaliação institucional seja um meio de mobilizar profissionais da educação, alunos, familiares e demais interessados para a melhoria da qualidade na educação, onde numa ação coletiva cada um venha a comprometer-se individualmente na melhoria da qualidade da educação da escola na qual estão envolvidos tomando por base a definição de práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças. Sua pretensão é “contribuir com as instituições de educação infantil no sentido de que encontrem seu próprio caminho na direção de práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças e ajudem a construir uma sociedade mais democrática” (BRASIL, 2009, p.12).

O Indique propõe uma metodologia autoavaliativa específica às unidades de educação infantil. Apresenta sete dimensões de qualidade para a Educação Infantil e em cada uma dessas dimensões há um conjunto de indicadores que devem ser avaliados por meio de perguntas. Para cada pergunta respondida coletivamente em pequenos grupos se atribui uma cor que sinalizam a avaliação feita de forma participativa pelo grupo, sendo, verde se a avaliação for boa\positiva, amarela se a avaliação for mediana, ou seja, se é preciso melhorar e vermelha se a avaliação for ruim\negativa.

Embora, a realização da autoavaliação não seja obrigatória, o MEC recomenda que todas as instituições da rede pública e rede privada conveniada com o poder público utilizem o documento.

A importância da autoavaliação institucional participativa no âmbito da

Educação Infantil

De acordo com Fernandes (2002, p. 105) “é a avaliação que nos revela se a escola está cumprindo seu papel e oferecendo educação de qualidade”. Portanto, ela é o princípio básico para o entendimento da escola em todas as suas dimensões.

Ao passar a ouvir a voz de todos os integrantes da comunidade escolar, não apenas do educando, a avaliação institucional deu uma nova conotação ao ato de avaliar dentro da escola democrática, pois, ao entender que não há democratização sem participação social para que ocorra o aperfeiçoamento dos processos, a avaliação institucional “tornou-se uma preocupação essencial para a melhoria dos serviços das escolas e universidades e para a conquista de maior autonomia” (GADOTTI, s/d). De acordo com o autor

A avaliação institucional não mais é vista como sendo um instrumento de controle burocrático e centralização, em conflito com a autonomia. Ela está sendo institucionalizada como um processo necessário da administração do ensino, como condição para a melhoria do ensino e da pesquisa e como exigência da democratização. [...] Por isso, deve ser mais instituída até tornar-se uma demanda explícita das escolas.

Ao assumir como questão central a qualidade educativa, em combinação com a visão sistêmica da unidade escolar e orientação proativa para se chegar a melhores resultados a avaliação institucional adquiriu uma perspectiva mais completa e pedagógica. Segundo Dias Sobrinho (1995, p. 61),

A avaliação institucional não é um instrumento de medida de atividades de indivíduos isolados, nem de trabalhos deslocados de seus meios de produção; não é um mecanismo para exposição pública de fragilidades ou ineficiências de profissionais individualizados. A avaliação institucional deve ser promovida como um processo de caráter essencialmente pedagógico.

Sob essa ótica, a avaliação passa a ser vista como um importante instrumento gerencial e pedagógico no interior das instituições de ensino, pois, para o autor a “avaliação institucional deve ser uma ação sistemática e global, que ultrapasse amplamente as avaliações pontuais e corriqueiras da vida escolar” (p. 63).

Belloni (1998) compartilha dessa mesma ideia quando afirma que devemos entender a avaliação institucional como “o processo sistemático de busca de subsídios para melhoria e aperfeiçoamento da qualidade da instituição”. Partindo dessa compreensão, a autora sinaliza que a avaliação institucional no campo da educação “pretende ser um instrumento para o aprimoramento da gestão pedagógica e administrativa, tanto das escolas quanto dos sistemas educacionais, com vistas à melhoria da qualidade”, tendo como objeto instituições ou políticas públicas e refere-se:

À análise do desempenho global da instituição, considerando todos os fatores envolvidos, em face dos objetivos ou missão da instituição, no contexto social, econômico, político e cultural no qual está inserida. Envolve avaliar seus processos de funcionamento e seus resultados, inseridos na realidade social, identificando os fatores favoráveis ao bom andamento e aqueles responsáveis pelas dificuldades, com vistas à sua superação. (BELLONI, 1998, p.3)

Dentro dessa perspectiva teórica, se bem conduzida e utilizada pela maioria das instituições de ensino ela certamente concorre para consubstanciar-se “como instrumento de melhoria da educação com impacto no processo de transformação social” (Ibid).

Segundo Belloni (1998) a prática da avaliação institucional tem dois objetivos importantes a serem alcançados em primeiro lugar ela deve promover uma autoconsciência da instituição, na medida em que, permite aos indivíduos envolvidos conhecerem as limitações com as quais trabalham, assim como, também deve garantir as informações necessárias para a tomada de decisão por parte daqueles a quem esta competência foi delegada em todos os níveis.

Ao tornar possível o aprofundamento do olhar sobre a escola a partir de um diagnóstico global e preciso sobre seus processos a avaliação institucional viabiliza condições para traçar novos rumos e tomadas de decisões baseadas no que foi percebido enquanto aspectos que precisam ser melhorados a fim de viabilizar seu crescimento, seu progresso. No momento em que a avaliação institucional abraça

a perspectiva democrática e passa a ser realizada a partir de uma metodologia autoavaliativa ela promove a transformação gradual dos processos sociais, pedagógicos e administrativos com vistas ao alcance da missão da instituição, ao constituir-se num ato de permanente reflexão e análise de objetivos, processos e resultados da instituição escolar.

Concebida, portanto, enquanto um processo formativo a avaliação institucional pode funcionar como um fio condutor para a promoção de melhorias no interior da escola, e no momento em que ela integra os esforços de todos os envolvidos no processo educativo de forma coletiva desenvolvendo o comprometimento e o engajamento da comunidade escolar e local na promoção da emancipação da escola ela se torna um instrumento promissor da qualidade ao abranger a participação ativa de todos os atores envolvidos direta e indiretamente com a instituição escolar.

Assumindo um caráter transformador a autoavaliação institucional participativa busca empreender a ruptura de estruturas sedimentadas e obsoletas tornando possível a renovação de concepções e práticas que levem a superação das dificuldades e problemas do cotidiano e a melhoria da qualidade daquilo que já se faz de positivo. Este avanço passa a consolidar-se a partir de ações intencionais e articuladas por uma gestão escolar democrática, participativa onde a avaliação institucional caracteriza-se em uma ferramenta da gestão no sentido de direcionar as práticas educativas rumo à definição de melhorias do serviço educacional oferecido à sociedade.

3 | RESULTADOS ENCONTRADOS

Na sistematização dos dados cada pergunta da entrevista realizada com as gestoras foi alvo de análise e interpretadas com base na revisão de literatura abordada na pesquisa. Algumas das respostas foram apresentadas em forma de dados percentuais com o objetivo de dar maior nitidez aos achados da pesquisa.

Ao dar início as entrevistas questionamos inicialmente como ocorreu o conhecimento das gestoras sobre o Indique. Obtive como resposta que 60% das entrevistadas ficaram sabendo da existência do Documento na reunião realizada pelos técnicos da Secretaria Municipal de Educação quando as mesmas foram solicitadas a realizarem sua aplicação e 40% afirmaram que já conheciam o instrumento de outras fontes. Apenas duas gestoras comentaram que possuíam o Documento na escola, pois o mesmo foi enviado pelo MEC para todas as unidades escolares de Educação Infantil. Estas afirmaram que o Documento servia como consulta e o utilizavam como parâmetro para no planejamento das ações da escola. De fato, todos os CMEIs possuíam o Indique e apesar do Documento existir na escola nenhuma das gestoras entrevistadas chegou a ter uma iniciativa autônoma de aplicá-lo. A opção pela sua utilização não partiu do desejo interno da comunidade escolar em nenhuma das instituições investigadas.

Se faz importante dizer que apesar da solicitação da Secretaria Municipal de Educação quanto a aplicação do instrumento nos CMEIs muitas unidades escolares não realizaram a autoavaliação da escola naquela época. Ao questionar o motivo da não realização foi dito que ao apreciar o Documento ficou claro que sua aplicação é de adesão voluntária da comunidade escolar, portanto, a escola teria autonomia para aplicá-lo ou não.

Questionamos sobre qual foi a reação da comunidade escolar quando convidada a realizar a autoavaliação da escola e segundo os relatos em 80% dos CMEIs houve por parte do corpo docente posturas que denotaram resistência, desconfiança, descrédito e medo e em 20% foi dito que a notícia foi recebida com tranquilidade pela comunidade escolar. Como ação de sensibilização para incentivar a participação dos familiares dos alunos foi elaborado cartazes, avisos, reuniões e falas ao público na entrada e saída dos alunos com o objetivo também de informá-los sobre o processo.

O processo de aplicação do Indique avaliado pela pesquisa ocorreu no ano de 2012 nos diferentes ambientes dos CMEIs e foi aplicado em maioria, pelas gestoras entrevistadas em parceria com os demais membros da comunidade escolar (vice-diretor, coordenador pedagógico e os professores).

No que se refere à metodologia de aplicação do instrumento autoavaliativo a pesquisa revelou que a mesma foi alterada na maioria das instituições. Em 80% dos Centros houve alteração e apenas 20% das instituições pesquisadas realizaram o processo de acordo com a orientação metodológica trazida no instrumento. As alterações realizadas foram: exclusão da participação dos pais; restrição à apenas a presença do representante do segmento pais do Conselho Escolar como representação da família; fragmentação das dimensões determinando o que caberia a cada segmento da escola avaliar; participação apenas da comunidade escolar e gestão; participação apenas do corpo docente da escola e gestão.

Uma grande contradição ficou evidenciada entre a prática e a fala das gestoras que ao serem solicitadas a classificar sua gestão em democrática, participativa, centralizadora ou autoritária em 100% definiram sua gestão como sendo participativa e dentre essas 90% ainda classificaram a mesma como sendo uma gestão democrática. Curioso que aquelas que mais mencionaram em seus discursos as palavras democracia, bem como, gestão democrática e gestão participativa como conduta assumida na sua função, foram justamente as que cercearam a participação da família e dos funcionários da escola na avaliação.

Na apreciação das respostas das gestoras quanto a como ocorreu a participação dos segmentos envolvidos (professoras(es), diretoras(es), funcionárias(os), familiares, pessoas da comunidade, conselheiros tutelares, parceiros, etc) no processo foi revelado que o processo de autoavaliação não contou com a presença de todos os membros da comunidade escolar e familiares dos alunos como orienta o instrumento. Apenas 70% realizou o processo com toda a comunidade escolar e deste 60% realizou o processo com a comunidade escolar e a família, embora não tenha sido num mesmo

momento; 40% desprezaram a presença da família e 30% desprezaram a presença dos funcionários da escola.

Apesar das mudanças ocorridas na implantação dos Indicadores nos CMEIs ao serem solicitadas a avaliar a participação dos presentes no processo autoavaliativo as gestoras entrevistadas afirmaram que ainda assim o processo se caracterizou numa experiência avaliativa positiva.

Acreditando que um processo como esse contribui para desnudar a realidade presente no cotidiano das escolas questionamos às gestoras quais foram as observações feitas pelos presentes sobre o cotidiano de uma instituição pública que se destacaram durante a experiência. Dentre elas foram citadas a negligência da Secretaria Municipal de Educação em realizar o que é da sua competência administrativa no interior dos Centros para que se tenha um funcionamento regular e de qualidade, o quanto se faz necessário que uma instituição de Educação Infantil que atua em regime de tempo integral tenha procedimentos claros e bem definidos a serem seguidos, a limitada autonomia do gestor para demandar as questões administrativas e financeiras da escola e a ausência de coerência entre alguns indicadores em relação à realidade dos CMEI de Salvador.

No que se refere a identificação dos pontos positivos do processo vivido foi citado que a ação avaliativa possibilitou conhecer a opinião dos membros da equipe sobre o trabalho da gestão e ter clareza quanto aos avanços e conquistas já galgados, também desenvolveu o surgimento de uma postura crítica construtiva de todos sobre o trabalho do outro o que desencadeou o crescimento e o amadurecimento do grupo, bem como, o alargamento da consciência política da comunidade escolar da necessidade de cada um desenvolver bem sua função. Também foi mencionado a oportunidade de promover a compreensão dos pais e responsáveis sobre a função social de um CMEI desmistificando a ideia de que nesse espaço as crianças apenas brincam, dormem e se alimentam e, aos profissionais de educação oportunizou refletirem sobre o seu fazer pedagógico tendo como parâmetro a ação ideal apresentada nos indicadores o que permitiu perceber o quanto era preciso caminhar e investir na formação em serviço para aperfeiçoar o atendimento educacional oferecido às crianças pequenas.

Como pontos negativos e dificuldades apresentadas sobre o processo de implantação do Indique foram mencionados aspectos como: a questão do tempo escasso e corrido para realizar um processo longo e denso, a falta de uma formação sobre a metodologia de aplicação do instrumento, o tipo de linguagem e vocabulário utilizado na constituição das perguntas que acabavam dando margem a equívocos de interpretação, a ausência de exemplos práticos do cotidiano escolar para favorecer uma melhor compreensão sobre o que estava sendo avaliado, o fato do instrumento não corresponder em todas as dimensões a realidade dos CMEIs de Salvador e ter indicadores inexequíveis para esse contexto, e mais uma vez foi mencionado a falta de engajamento dos técnicos da Secretaria durante o processo e a ausência da devolutiva da avaliação pela SMED, sobretudo, sobre das ações de sua responsabilidade.

Questionamos, então, se a experiência tinha desencadeado alguma ação posterior, pois, o próprio Documento sugere que ao final da plenária, momento em que ocorrerá a concordância de todos os presentes com a cor atribuída a cada pergunta, o grupo estabeleça prioridades e comece a produzir o plano de ação a fim de solucionar os problemas emergenciais apontados e obtivemos como resposta que não houve em 100% das instituições a preocupação em elaborar o plano de ação de forma participativa e democrática, em maioria o plano foi realizado apenas com a participação da equipe gestora e pedagógica dos CMEIs.

Ao serem solicitadas a opinar se o instrumento avaliativo Indique cumpriu com a sua finalidade foi concluído que 40% das entrevistadas afirmaram que sim, que o instrumento cumpriu com a sua finalidade, 50% disseram que em parte e apenas 10% afirmou que ele não cumpriu com a sua finalidade. As ressalvas negativas se basearam no fato da aplicação do instrumento não ter gerado melhorias nas ações avaliadas que dizem respeito ao órgão central, ou seja, nos pontos em que a gestão da escola não tem autonomia administrativa nem financeira para resolver.

Ainda foram questionadas sobre se consideraram o processo como uma iniciativa eficaz para o acompanhamento da qualidade e aperfeiçoamento do trabalho realizado na instituição obtivemos os seguintes resultados: 70% das entrevistadas confirmaram a eficácia do processo para aperfeiçoamento da qualidade do atendimento realizado, por outro lado, 30% negaram a eficácia do mesmo.

Por fim foi questionado se o processo vivido caracterizou-se em uma experiência realmente democrática. Para este questionamento 80% disseram que sim e apenas 20% das entrevistadas afirmaram que em parte. Quando instigadas a falar sobre os aspectos favorecedores para o fortalecimento da gestão democrática dentro da escola dois aspectos foram destacados pela maioria: o envolvimento/a participação das pessoas no processo de avaliação como um todo e o comprometimento do grupo para realizar um trabalho de qualidade, além de ter favorecido o estreitamento da relação da gestão com os pais dos alunos.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ficou comprovado nos resultados da pesquisa que o seu objetivo geral foi alcançado, assim como os objetivos específicos traçados que buscaram responder as contribuições positivas, os pontos negativos do processo e os entraves do contexto investigado, bem como, averiguar o potencial e possíveis limitações do Indique para induzir melhorias na qualidade institucional dos espaços investigados.

Os ganhos apresentados como pontos positivos e contribuições do uso do instrumento *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* foram extremamente relevantes por favorecer o fortalecimento da gestão democrática nos lócus de investigação como também, por promover a melhoria dos processos administrativos,

pedagógicos e sociais, desenvolvidos na instituição para o alcance da qualidade dos CMEIs, o que demonstra que o processo vivido, apesar dos nós e dos equívocos, foi uma experiência positiva e eficaz.

Os dados da pesquisa revelam que nas unidades escolares onde o processo ocorreu com a participação de todos os atores sociais da escola avaliando todas as dimensões propostas no instrumento autoavaliativo os ganhos com a realização da prática da autoavaliação participativa foram potencializados ao máximo. Em instituições onde o processo embora tenha sido desenvolvido de forma equivocada e fragmentada os ganhos também foram perceptíveis, apesar de em menor grau. O que não invalidou a constatação de que, apesar das alterações feitas na metodologia de aplicação do Indique, o processo vivido ter desencadeado melhorias para o desenvolvimento da prática educativa e administrativa, assim como, para o fortalecimento das relações interpessoais existentes em alguns dos espaços investigados, por promover uma reflexão dialogada entre os participantes sobre os processos desenvolvidos na escola para a obtenção de melhores resultados.

Acreditamos que vivenciar um momento de autoavaliação institucional, seja qual for a forma como ele for desenvolvido, já é um bom começo para qualquer instituição educativa que busca a qualidade, pois por ser um processo intenso de reflexão e redirecionamentos sobre a organização escolar, não há como sair ileso dessa experiência.

Todavia, os achados da pesquisa demonstraram que não houve 100% de clareza e consciência desses benefícios nas análises finais das gestoras sobre o resultado do processo. Uma justificativa plausível para esse indicativo acreditamos que tenha sido a ausência de consistência teórica sobre o que vem a ser uma autoavaliação institucional participativa e seus princípios, pois como sinaliza Luck (2012), para que uma avaliação institucional promova o desenvolvimento da escola no que se refere à melhoria da qualidade do serviço oferecido pela escola – o ensino –, e do desempenho de seus profissionais é necessário que sua implantação seja iniciada a partir de uma consistência teórica sólida e que seus pressupostos sejam explicitados.

Com efeito, foi possível perceber que a implementação da gestão democrática ainda é um grande desafio para as gestoras dos Centros Municipais de Educação Infantil de Salvador/BA. Ficou evidenciado na conduta das gestoras a existência de um abismo ainda muito grande entre o discurso democrático e a abertura a prática participativa do gestor escolar, o que denuncia a ausência de uma vivência democrática e de uma cultura de avaliação formativa no cotidiano de algumas instituições investigadas.

A gestão da escola deve estar pautada em princípios democráticos claros e consistentes, onde a participação da comunidade educativa se caracterize numa atuação consciente visando o alargamento da consciência crítica e o sentido de cidadania dos sujeitos que a integram. Contudo, é possível afirmar que esses espaços estão vivendo um processo de mudança de concepções e mentalidade sobre o papel do gestor escolar no favorecimento de uma construção democrática e participativa

para a melhoria da qualidade das instituições que gerenciam.

É preciso aceitar que a participação é na contemporaneidade condição *sine qua non* para o estabelecimento da mudança no interior das escolas. Corroboramos com Bourdenave (1994, p. 22) ao afirmar que participar é “fazer parte, tomar parte ou ter parte”, o que significa dizer que não basta propiciar espaços em que os sujeitos simplesmente “façam parte”, o desafio está em possibilitar espaços em que os sujeitos além de “fazerem parte” também “tomem parte”, ou seja, tenham um real poder de decisão.

E é aí que reside a nossa defesa sobre a efetividade da autoavaliação institucional participativa no contexto das instituições de educação infantil, que apesar de nos dias atuais ter maior reconhecimento da sociedade da sua importância para o desenvolvimento integral das crianças pequenas e dos ganhos futuros que quem as frequentam podem vir a ter em estudos posteriores, ainda é vista por muitos como um espaço improdutivo, assistencialista, e portanto, de baixa qualidade educativa.

Nesse sentido, se faz imperativo que se estabeleça uma mudança de mentalidade entre os gestores escolares, através do investimento em formações continuadas, sobre a compreensão do uso da autoavaliação institucional participativa e seus efeitos, pois, ao concebê-la como uma ferramenta potencializadora de mudanças que permite não só interpretar os dados fornecidos por ela, mas também confrontá-los entre si e com outros que já se tem disponível nas instituições (SORDI, 2009) é possível aperfeiçoar o que já se faz de positivo.

A pesquisa também constatou que a Secretaria Municipal de Educação de Salvador\BA, enquanto órgão mantenedor das condições físicas para o desenvolvimento de um projeto educativo de qualidade nos CMEIs está falhando na condução do seu papel. Se há a real intenção de promover um serviço educacional de qualidade nesses espaços, essa instância não pode se eximir das suas obrigações deixando a cargo do gestor escolar e de sua equipe todas as responsabilidades para o alcance desse objetivo, sem oferecer as condições necessárias e o devido apoio.

A escola é uma instituição complexa e um espaço de convivência de interesses múltiplos onde nem todos convergem para a mesma direção. Mas, cabe a escola e ao órgão central unir esforços coletivos no sentido de garantir que a função social da instituição de Educação Infantil seja preservada. Nessa perspectiva, a pesquisa sugere o estabelecimento de um compromisso a ser assumido entre gestor escolar e órgão central no sentido de firmar um acordo para a promoção de um projeto de “qualidade negociada” (BONDIOLI, 2004; FREITAS, 2009; 2012) que viabilize a efetividade da qualidade nos Centros Municipais de Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA et al. **Indicadores da qualidade na educação**. São Paulo: Ação Educativa, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Indicadores de Qualidade na Educação Infantil. Brasília : MEC/SEB, 2009.

BELLONI, Isaura. **Avaliação Institucional em Educação**. Anais do seminário: Avaliação Educacional: para além da avaliação de aprendizagem. Realização: Centro de Tecnologia e gestão Educacional do SENAC-SP. 19 a 20 de junho de 1998.

BONDIOLI, Anna (org). **O projeto pedagógico da creche e sua avaliação**: a qualidade negociada, Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BOURDENAWE, Juan E. Díaz. **O que é participação**. 8. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. – (Coleção Primeiros Passos; 95).

FERNANDES, M^a E. A. **Gestão da escola: desafios a enfrentar**. Rio de Janeiro. DP& A Editora, 2002.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Qualidade negociada**: avaliação e contra-regulação na escola pública. Educação e Sociedade , Campinas, vol.26, n.92 - Especial, p. 911- 933, out.. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12 ago. 2012.

FREITAS, L.C. de, SORDI, M.R.L., MALAVASI, M.M.S., FREITAS, H.C.L. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. Petrópolis, RJ: Vozes. 2009.

GADOTTI, Moacir. **Avaliação institucional necessidade e condições para a sua realização**. Rio de Janeiro: UNDIME, p. 1-20. Disponível em: http://www.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional1203023491It003Ps002/Avali_Institucional.pdf. Acesso em: 20/nov./2012.

DIAS SOBRINHO, J. e BALZAN, N.C. (org) **Avaliação Institucional**: teorias e experiências. São Paulo: Cortez, 1995.

SORDI, M. R. L. de, e LUDKE, M. **Avaliação institucional participativa em escolas de ensino fundamental**: o fortalecimento dos atores sociais. In: LEITE, Denise (org.). Avaliação participativa e qualidade. Porto Alegre: Sulina; Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2009. p. 155 – 172.

SOBRE O ORGANIZADOR

MARCOS WILLIAM KASPCHAK MACHADO Professor na Unopar de Ponta Grossa (Paraná). Graduado em Administração- Habilitação Comércio Exterior pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Especializado em Gestão industrial na linha de pesquisa em Produção e Manutenção. Doutorando e Mestre em Engenharia de Produção pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, com linha de pesquisa em Redes de Empresas e Engenharia Organizacional. Possui experiência na área de Administração de Projetos e análise de custos em empresas da região de Ponta Grossa (Paraná). Fundador e consultor da MWM Soluções 3D, especializado na elaboração de estudos de viabilidade de projetos e inovação.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-163-3

