



ORDEM E PROGRESSO

**Militância Política e
Teórico-Científica da
Educação no**

Brasil

4

Américo Junior Nunes da Silva
Airã de Lima Bomfim
(Organizadores)

Atena
Editora

Ano 2020

ORDEM E PROGRESSO

**Militância Política e
Teórico-Científica da
Educação no**

Brasil 4

Américo Junior Nunes da Silva
Airã de Lima Bomfim
(Organizadores)

Atena
Editora

Ano 2020

Editora Chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Assistentes Editoriais

Natalia Oliveira

Bruno Oliveira

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto Gráfico e Diagramação

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Imagens da Capa

Shutterstock

Edição de Arte

Luiza Alves Batista

Revisão

Os Autores

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena

Editora pelos autores.



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. 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.

A Atena Editora não se responsabiliza por eventuais mudanças ocorridas nos endereços convencionais ou eletrônicos citados nesta obra.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Débora Luana Ribeiro Pessoa – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves -Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Jefferson Thiago Souza – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Maria Tatiane Gonçalves Sá – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Dr. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino
Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Érica de Melo Azevedo – Instituto Federal do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Priscila Tessmer Scaglioni – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Linguística, Letras e Artes

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Conselho Técnico Científico

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Me. Adalto Moreira Braz – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
Prof. Me. Alexsandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Ma. Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Drª Andrezza Miguel da Silva – Faculdade da Amazônia
Profª Ma. Anelisa Mota Gregoleti – Universidade Estadual de Maringá
Profª Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco
Profª Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Profª Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Profª Drª Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Clécio Danilo Dias da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília
Profª Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa
Profª Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Me. Edevaldo de Castro Monteiro – Embrapa Agrobiologia
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases
Prof. Me. Eduardo Henrique Ferreira – Faculdade Pitágoras de Londrina
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Me. Ernane Rosa Martins – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí
Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Dr. Fabiano Lemos Pereira – Prefeitura Municipal de Macaé
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Me. Givanildo de Oliveira Santos – Secretaria da Educação de Goiás
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro
Profª Ma. Isabelle Cerqueira Sousa – Universidade de Fortaleza
Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. José Carlos da Silva Mendes – Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social
Prof. Me. Jose Elyton Batista dos Santos – Universidade Federal de Sergipe
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
Profª Drª Juliana Santana de Curcio – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFPA
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis
Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR
Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
Profª Ma. Liliãni Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
Profª Drª Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná
Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos
Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior

Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

Profª Ma. Maria Elanny Damasceno Silva – Universidade Federal do Ceará

Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco

Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal

Prof. Me. Robson Lucas Soares da Silva – Universidade Federal da Paraíba

Prof. Me. Sebastião André Barbosa Junior – Universidade Federal Rural de Pernambuco

Profª Ma. Silene Ribeiro Miranda Barbosa – Consultoria Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão

Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo

Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana

Profª Ma. Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho – Universidade Federal do Piauí

Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné – Colégio ECEL Positivo

Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Bibliotecária: Janaina Ramos
Diagramação: Camila Alves de Cremona
Correção: Vanessa Mottin de Oliveira Batista
Edição de Arte: Luiza Alves Batista
Revisão: Os Autores
Organizadores: Américo Junior Nunes da Silva
Airã de Lima Bomfim

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M644 Militância política e teórico-científica da educação no Brasil
4 / Organizadores Américo Junior Nunes da Silva, Airã
de Lima Bomfim. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2020.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5706-499-3

DOI 10.22533/at.ed.993202610

1. Educação. 2. Brasil. I. Silva, Américo Junior Nunes
da (Organizador). II. Bomfim, Airã de Lima (Organizador). III.
Título.

CDD 370.981

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Fomos surpreendidos, em 2020, por uma pandemia: a do Novo Coronavírus. O distanciamento social, reconhecida como a mais eficaz medida para barrar o avanço do contágio, fizeram as escolas e universidades suspenderem as suas atividades presenciais e pensarem em outras estratégias que aproximassem estudantes e professores. E é nesse lugar de distanciamento social, permeado por angústias e incertezas típicas do contexto pandêmico, que os professores pesquisadores e os demais autores reúnem os seus escritos para a organização deste volume.

O contexto pandêmico tem alimentado uma crise que já existia. A baixa aprendizagem dos estudantes, a desvalorização docente, as péssimas condições das escolas brasileiras, os inúmeros ataques a Educação, Ciências e Tecnologias, são alguns dos pontos que caracterizam essa crise. A pandemia tem escancarado o quanto a Educação no Brasil é uma reprodutora de desigualdades. Portanto, as discussões empreendidas neste Volume 04 de ***“Militância Política e Teórico-Científica da Educação no Brasil”***, como o próprio título sugere, torna-se um espaço oportuno de discussão e (re)pensar do campo educacional, assim como também da prática, da atuação política e do papel social do docente.

Este livro, ***Militância Política e Teórico-Científica da Educação no Brasil***, reúne um conjunto de textos de autores de diferentes estados brasileiros e que tem na Educação sua temática central, perpassando por questões de gestão escolar, inclusão, gênero, tecnologias, sexualidade, ensino e aprendizagem, formação de professores, profissionalismo e profissionalidade, ludicidade, educação para a cidadania, entre outros. O fazer educacional, que reverbera nas escritas dos capítulos que compõe essa obra, constitui-se enquanto um ato social e político.

Os autores que constroem esse Volume 04 são estudantes, professores pesquisadores, especialistas, mestres ou doutores e que, muitos, partindo de sua práxis, buscam novos olhares a problemáticas cotidianas que os mobilizam. Esse movimento de socializar uma pesquisa ou experiência cria um movimento pendular que, pela mobilização dos autores e discussões por eles empreendidas, mobilizam-se também os leitores e os incentiva a reinventarem os seus fazeres pedagógicos e no se reconhecerem enquanto sujeitos políticos. Nessa direção, portanto, desejamos a todos e a todas uma produtiva leitura!

Américo Junior Nunes da Silva
Airã de Lima Bomfim

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
DESENVOLVIMENTO DA INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS A PARTIR DA LEITURA DE GIBIS	
Luandra Celita Ferreira Carvalho	
DOI 10.22533/at.ed.9932026101	
CAPÍTULO 2	7
RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PROJETO PIBID NA ESCOLA ESTADUAL CELSO FERREIRA DA CUNHA	
Erica Bruna Chrisosthemos Teixeira	
Juliane Amorim de Souza	
Antonio Ferreira Neto	
DOI 10.22533/at.ed.9932026102	
CAPÍTULO 3	16
O BRINCAR SEGUNDO A PEDAGOGIA WALDORF: A EXPERIÊNCIA DA ASSOCIAÇÃO CRIANÇAS DE LUZ, EM CANOA QUEBRADA/CE	
Helen Flávia de Lima	
Patrícia Marques da Silva	
Flaviane dos Santos Rocha	
Erisvânia Silva dos Anjos	
Assunção Oliveira de Almeida	
DOI 10.22533/at.ed.9932026103	
CAPÍTULO 4	33
SEQUÊNCIAS DE ENSINO INVESTIGATIVO: UMA EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR E LÚDICA COM ALUNOS DO 1º ANO INICIAL DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA A PROMOÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA	
Lindéia Alves Saraiva Pavioti	
DOI 10.22533/at.ed.9932026104	
CAPÍTULO 5	45
ENSINO HÍBRIDO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO DOCENTE EM MANAUS-AMAZONAS	
Andrea Sebastiana do Rosário Cavalcante Machado	
Joelma Monteiro de Carvalho	
DOI 10.22533/at.ed.9932026105	
CAPÍTULO 6	55
A TRAJETÓRIA DO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NO ESTADO DE MATO GROSSO FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE ESPANHOL	
Cristiane Montes de Novais	
Edson Gomes Evangelista	
DOI 10.22533/at.ed.9932026106	

CAPÍTULO 7	65
“ESCREVE AÍ” - REFLEXÕES SOBRE A LINGUAGEM COMO EIXO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA PRÉ-ESCOLA A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO	
Déborah Carneiro Saboya	
DOI 10.22533/at.ed.9932026107	
CAPÍTULO 8	76
AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS: UM ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES VEICULADAS NA REVISTA <i>NOVA ESCOLA</i> (1996 – 2006)	
Júlia Zago Brito	
DOI 10.22533/at.ed.9932026108	
CAPÍTULO 9	88
<i>COACHING</i> REVERSO: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PROEJA	
Roberto Valmorbida de Aguiar	
Ivete Scariot	
Roger Nunes Fagan	
Morgana Karin Pierozan	
DOI 10.22533/at.ed.9932026109	
CAPÍTULO 10	98
MERCADO DE INFORMÁTICA DE MANACAPURU/AM – UM BREVE HISTÓRICO	
Benjamim José Pereira Moraes Dias	
Fábio Teixeira Lima	
Gernei Góes dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.99320261010	
CAPÍTULO 11	110
PERSPECTIVAS E CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO PIBID À CARREIRA DOCENTE	
Flávia Nobre Pereira	
Vanessa Schwanz	
Antônio Ferreira Neto	
DOI 10.22533/at.ed.99320261011	
CAPÍTULO 12	118
EDUCAÇÃO PÚBLICA – DO ENSINO MÉDIO AO ENSINO SUPERIOR: APRESENTANDO A UNIOESTE AO COLÉGIO HORÁCIO RIBEIRO DOS REIS	
Cristiane de Oliveira	
Gabriela Schilienwe	
Kamila Borges	
Nicole Inaê de Oliveira	
Liliam Faria Porto Borges	
DOI 10.22533/at.ed.99320261012	

CAPÍTULO 13.....	132
INFÂNCIA LÚDICA E TECNOLÓGICA: OU AS NOVAS EXPERIÊNCIAS DA CRIANÇA	
Luiz Antonio Feliciano	
Maria Cristina Marcelino Bento	
Ana Livia Espíndola Ferreira Gonçalves	
DOI 10.22533/at.ed.99320261013	
CAPÍTULO 14.....	144
EM BUSCA DA IDENTIDADE FAMILIAR	
Bruna Natália Picolli	
Andreia Eduarda Molosse	
Gisele Brandelero Bergamin	
Karina Maria Kuczmariski	
DOI 10.22533/at.ed.99320261014	
CAPÍTULO 15.....	150
USO DO SOFTWARE <i>SCRATCH</i> COMO APOIO NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM PARA PROFESSORES DA REDE PÚBLICA	
Flaviana Lopes Cruz	
Francieslen Barbosa Viana	
Lucas Philipe Correa Tavares	
Sandro da Cruz Maruxo	
Genarde Macedo Trindade	
DOI 10.22533/at.ed.99320261015	
CAPÍTULO 16.....	159
A GESTÃO DE INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS EM TEMPOS DE CIBERCULTURA	
Josiane Carolina Soares Ramos Procasko	
Lucia Maria Martins Giraffa	
DOI 10.22533/at.ed.99320261016	
CAPÍTULO 17.....	167
PROCESSOS DE AVALIAÇÃO DESCRITOS NOS CADERNOS DO ACERVO MARIA FRANCA PIRES	
Maria Sandra Batista da Silva	
Erisvânia de Souza Costa	
Ronailde de Souza e Silva	
DOI 10.22533/at.ed.99320261017	
CAPÍTULO 18.....	177
TECNOLOGIA DE INFORMAÇÃO E EDUCAÇÃO APLICADA AO ENSINO SUPERIOR: PERCEPÇÕES EM UMA IES EM BELÉM DO PARÁ	
Andréa Cristina Marques de Araújo	
Luis Borges Gouveia	
DOI 10.22533/at.ed.99320261018	

CAPÍTULO 19.....	199
OS JOGOS PEDAGÓGICOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	
Alessandra Degaspari	
Andréia Osti	
DOI 10.22533/at.ed.99320261019	
CAPÍTULO 20.....	210
EDUCAÇÃO POPULAR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA ATUANDO COMO EDUCADOR EM UM ESPAÇO DEMOCRÁTICO E DE AUTOGESTÃO	
Rebeca Mello Chaves	
Gabriel Penna Kramer Lima	
DOI 10.22533/at.ed.99320261020	
SOBRE OS ORGANIZADORES	217
ÍNDICE REMISSIVO.....	218

CAPÍTULO 1

DESENVOLVIMENTO DA INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS A PARTIR DA LEITURA DE GIBIS

Data de aceite: 01/10/2020

Data de submissão: 31/08/2020

Luandra Celita Ferreira Carvalho

Universidade do Estado de Mato Grosso
Tangará da Serra- Mato Grosso

RESUMO: Este trabalho surgiu de experiências proporcionadas pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, cuja bolsista fazia monitoria e oferecia aulas de apoio pedagógico a alunos do Ensino Fundamental desde setembro de 2016, na escola Jada Torres, em Tangará da Serra- MT. Utilizamos o gênero história em quadrinhos para desenvolver a interpretação dos alunos. Ao final da experiência observamos uma melhora muito grande dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: PIBID, história em quadrinhos e interpretação.

DEVELOPMENT OF TEXT INTERPRETATION FROM READING COMICBOOKS

ABSTRACT: This article arose from experiences proposed by The Institutional Grant Programme for teaching Initiation, whose scholarship was monitoring and offering pedagogical support classes to elementary school students since September 2016, at Jada Torres school, in Tangará da Serra- MT. We use the comic book genre to develop the interpretation of the students. At the end of the experiment we see a very great improvement of the students.

KEYWORDS: PIBID, comik book and interpretation.

1 | INTRODUÇÃO

O PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) proporciona aos acadêmicos uma relação mais aproximada entre a prática e a teoria. É nesse momento do curso que o acadêmico pode entender um pouco melhor a sala de aula e, possivelmente, decidir se se encaixa ou não no perfil de educador, visto que muitos desafios nos são apresentados durante todo esse percurso.

A escola escolhida para o trabalho foi a Jada Torres, uma escola periférica. Na primeira etapa, pudemos conhecer a escola e observar os alunos, a metodologia da professora regente das turmas trabalhadas e como a escola funcionava. O ensino da Língua Portuguesa ainda era muito tradicional. Exercícios da segunda concepção ainda estavam muito presentes nos livros didáticos de forma dominante, assim como em muitas outras escolas. Em um texto não se pode trabalhar somente a esfera gramatical, é preciso estudar também as dimensões semântica e pragmática da linguagem de uma forma bem articulada. Conforme BORDINI; AGUIAR (1993, p.40):

Todo o texto, entretanto, independente do seu grau de realização artística, seja

ele consagrado ou não, pode ser objeto de aulas de literatura, desde que seja visto na sua totalidade e que o professor esteja atento para o conjunto de normas que nele se configuram, sendo capaz de discriminá-las criticamente em contraste com os padrões estéticos e ideológicos de seu tempo.

Com isso, detectamos os alunos que tinham mais dificuldade de aprendizagem e dentre as dificuldades, percebemos que muitos não conseguiam interpretar textos ou tinham interpretações muito rasas. Assim sendo, vimos que, para resolver a problemática, precisávamos trabalhar com os alunos de uma forma mais lúdica e interessante. Durante o intervalos, muito deles gostavam de ler gibis, então, surgiu a ideia de usar história em quadrinhos.

Um dos problemas que enfrentamos foi a infraestrutura da escola, pois, não tinham salas disponíveis para estudo e as aulas não podiam ser marcadas no contraturno, porque, além de ter alguns alunos que moravam na fazenda, os aluno que tinham disponibilidade não apareciam nos horários marcados. Dessa maneira, era durante o período de aula que oferecíamos reforço aos dicentes. Além disso, a biblioteca da escola também era muito precária, muitas vezes tínhamos de levar gibis, pois faltava no colégio.

2 | EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA

Para a realização desse projeto, utilizamos a terceira concepção de linguagem e como fundamentação teórica Bakhtin (1992). Para ele a língua não é estática, muito pelo contrário, é constituída por meio de um processo ininterrupto, que parte da interação verbal, social. Para essa concepção, o contexto histórico, social e as experiências de vida dos sujeitos são aspectos muito importantes. Os textos passam a ser considerados como meio de interação. Esse tipo de concepção está diretamente relacionada com o tipo de ensino produtivo, que leva em conta a gramática internalizada, dado que o aluno ainda precisa usar a gramática, mas de forma contextualizada, e, não altera os padrões linguísticos já adquiridos pelos alunos. A variação linguística passa a ser um elemento linguístico considerado muito relevante para a aprendizagem, confirmando a valorização do social.

Notamos que os alunos não viam muito sentido nas aulas de Língua Portuguesa. Por isso, liam muito pouco e aprendiam muito pouco também. Cabe a escola difundir a literatura brasileira, assim como aguçar o gosto pela leitura por meio de estratégias. Nas palavras de Regina Zilberman (1991, p. 16.), no seu livro “A leitura e o ensino de literatura”:

O exercício dessa função [...] é delegado à escola, cuja competência precisa tornar-se mais abrangente, ultrapassando a tarefa usual de transmissão de um saber socialmente reconhecido e herdado

do passado. Eis porque se amalgamam os problemas relativos à educação, introdução à leitura, com sua conseqüente valorização, e ensino da literatura, concentrando-se todos na escola, local de formação do público leitor

Sendo assim, durante todo o processo de apoio pedagógico, procuramos ensinar de modo que as aulas fizessem sentido usando o contexto social de cada aluno. Por exemplo, tínhamos um aluno que vivia em um ambiente rural e como forma de inserção, sempre levávamos textos que o interessasse nesse sentido. Assim como a sua produção de história em quadrinhos também foi voltada a essa temática. Um dos maiores desafios encontrados durante o apoio pedagógico foi ajudar na alfabetização de um aluno. Durante as aulas com a professora regente ele tinha muito pouco aproveitamento, já que não conseguia fazer as atividades propostas. Era um caso muito preocupante que nos fez refletir muito sobre o ensino. Ele não participava das aulas e ainda sofria discriminação por parte colegas por não saber ler. Enquanto isso, era muito difícil para a professora conseguir auxiliar esse aluno, já que a sala era muito lotada e era quase impossível atender a todas particularidades dos alunos. Nesse caso tivemos que desempenhar um papel que não era nosso, não recebemos um treinamento para alfabetizar esse aluno, pois é papel de um pedagogo (a). Ainda assim foi muito satisfatório conseguir ajudar esse aluno. O PCN (p.117) pluralidade cultural nos mostra que:

O grande desafio da escola é reconhecer a diversidade como parte inseparável da identidade nacional e dar a conhecer a riqueza representada por essa diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, investindo na superação de qualquer tipo de discriminação e valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. Nesse sentido, a escola deve ser local de aprendizagem de que as regras do espaço público permitem a coexistência, em igualdade, dos diferentes. O trabalho com Pluralidade Cultural se dá a cada instante, exige que a escola alimente uma “Cultura da Paz”, baseada na tolerância, no respeito aos direitos humanos e na noção de cidadania compartilhada por todos os brasileiros. O aprendizado não ocorrerá por discursos, e sim num cotidiano em que uns não sejam “mais diferentes” do que os outros.

A citação acima nos faz ver que é muito pertinente falar sobre os estigmas existentes na sociedade, visto que a escola, além de ser o espaço ideal para isso, também é um lugar onde muitos preconceitos são reproduzidos. O atendimento individual fez com que os alunos ficassem mais à vontade e se desenvolvessem mais.

Nas primeiras aulas explicamos sobre as características do gênero que iríamos trabalhar, explicamos como seriam realizadas as atividades e tivemos um retorno muito positivo sobre isso. Em todas as aulas, antes de começarmos a leitura,

fazíamos um levantamento prévio a partir dos conhecimentos dos alunos e pós leitura retomávamos o assunto e discutíamos se o texto confirmava o que os alunos tinham dito anteriormente. A princípio a primeira leitura era realizada de maneira silenciosa, pois, concordamos com Lerner (1996, p.4) quando ele diz que:

O predomínio da leitura em voz alta deriva sem dúvida de uma concepção de aprendizagem que põe em primeiro plano as manifestações externas da atividade intelectual, deixando de lado os processos subjacentes que as tornam possíveis. Mas é consequência também da necessidade de controle, já que avaliar a aprendizagem de leitura seria mais difícil se não aula predominassem as situações de leitura silenciosa. A exigência de oralizar com exatidão o que está escrito- de fazer uma leitura rigorosamente literal – não é apenas consequência do desconhecimento do processo leitor, mas também da preocupação com o controle exaustivo da aprendizagem: permitindo aos alunos substituir as palavras do texto, por mais pertinentes que estas sejam, quais seriam os parâmetros para determinar a correção ou a incorreção da leitura?

Isto posto, nós vimos a importância de se trabalhar a leitura silenciosa, pois, é nesse momento que o aluno se familiariza com o texto e pode fazer uma leitura sem nenhuma inferência externa, tendo um contato mais íntimo. Todavia, também achamos relevante a leitura em voz alta, visto que alguns dos alunos precisavam desenvolver esse prática e que outros só conseguiam compreender o texto nessa segunda leitura, pois tinham muita dificuldade na hora de ler. Por fim, geralmente, fazíamos uma atidade sobre a compreensão do texto e outra em que eles podiam criar suas própria histórias a partir do que tinham lido. Essa última era a que eles mais gostavam, visto que eles podiam desenhar, pintar e escrever.

Quanto as avaliações, estamos de acordo com Luckesi (2005, p.32) quando ele diz que:

(...) a prática da avaliação nas pedagogias preocupadas com a transformação, deverá estar atenta aos modos de superação do autoritarismo e ao estabelecimento da autonomia do educando, pois o novo modelo social exige a participação democrática de todos. (...) nesse contexto a avaliação educacional deverá manifestar-se como um mecanismo de diagnóstico da situação, tendo em vista o avanço e o crescimento e não a estagnação disciplinadora

Nesse sentido, nós avaliamos os alunos conforme o desenvolvimento pessoal de cada um. A participação e o engajamento de todos contaram muito. Todo o processo avaliativo aconteceu de forma gradativa. Ademais pudemos compreender as dificuldades de cada um.

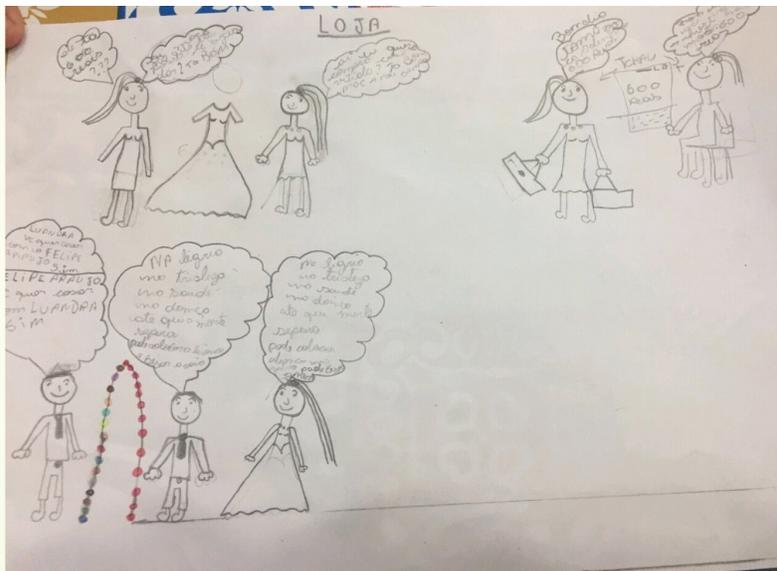
3 | CONCLUSÃO

Segundo Paulo Freire (1991), é preciso aprender a ler o mundo e o seu contexto, sem que haja uma manipulação mecânica de palavras, mas uma relação que vincula linguagem e realidade. A partir dessa perspectiva, nós valorizamos todo o conhecimento de mundo que cada um daqueles alunos carregam consigo, pois percebemos que a leitura realizada de forma mecânica, apenas, não serve.

Ser educador no Brasil é muito difícil, pois, não basta mediar o conhecimento, é muito mais do que isso, estamos lidando com seres humanos que têm vida fora da escola e, muitas vezes, seus problemas são levados para o âmbito escolar dificultando o aprendizado do aluno. Trabalhamos em um colégio que tinha muitos problemas sociais envolvidos, o que dificultava muito o nosso serviço, já que os alunos não tinham a assistência necessária, porque não tinha nenhum profissional da área de psicologia disponível.

A maioria das atividades foram executadas como estavam previstas nos planos. Contudo, algumas não foram realizadas por conta do tempo, enquanto outras foram modificadas por causa do contexto e da necessidade. Ficamos contentes por não ouvir muitas reclamações quanto as atividades. De alguma forma todos se engajaram para fazer os exercícios e tudo que foi proposto.

Apesar de todos os empecilhos enfrentados nessa jornada, os resultados foram satisfatórios e foram notados, principalmente, nas aulas de monitoria, nas quais os alunos se mostraram muito mais empenhados em fazer as atividades propostas pela professora. Tendo em vista os aspectos observados, entende-se que o PIBID é uma forma dos bolsistas aplicarem o embasamento teórico que adquirem ao longo do curso de Letras e constatar o que funciona ou não. Para mais, a relação entre o professor já graduado e o acadêmico, gera uma importante troca de conhecimentos, trazendo recompensas para as duas partes. Abaixo, vamos deixar uma das atividades desenvolvidas pelos alunos.



REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BORDINI, Maria da Glória e AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura - a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 25ed. São Paulo: Cortez, 1991.

LUCKESI, Cipriano. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 1991.

CAPÍTULO 2

RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PROJETO PIBID NA ESCOLA ESTADUAL CELSO FERREIRA DA CUNHA

Data de aceite: 01/10/2020

Erica Bruna Chrisosthemos Teixeira

Instituto Federal de Rondônia
Campus Cacoal

Juliane Amorim de Souza

Instituto Federal de Rondônia
Campus Cacoal

Antonio Ferreira Neto

Instituto Federal de Rondônia
Campus Cacoal

RESUMO: Este relato objetiva descrever as experiências obtidas a partir da prática vivenciada por bolsistas vinculados ao projeto PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), fomentada pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), do curso de licenciatura em Matemática, em Cacoal/RO. O presente relato propõe apresentar o nosso trabalho em prol do subprojeto OBMEP (Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas), onde o intuito foi obter o melhor resultado nas avaliações dos discentes do 7º ano A da Escola Estadual Celso Ferreira da Cunha, localizada no Riozinho distrito do município de Cacoal-RO, e para que isso acontecesse foi trabalhado com os discentes problemas matemáticos retirados do banco de questões da OBMEP, sendo estes problemas referentes ao conteúdo que o professor estivesse trabalhando em sala, e com o intuito de fixar melhor estas atividades, foram aplicados jogos,

no qual envolviam o lúdico para auxiliar na aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: PIBID; OBMEP; Jogos lúdicos, Matemática; Avaliação.

ABSTRACT: This report aims to describe the experiences obtained from the practice experienced by scholarship holders linked to the PIBID project (Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships), promoted by CAPES (Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel), of the Mathematics degree course, in Cacoal / RO. The present report proposes to present our work in favor of the subproject OBMEP (Brazilian Mathematics Olympiad of Public Schools), where the intention was to obtain the best result in the evaluations of the 7th grade students of the Celso Ferreira da Cunha State School, located in Riozinho district of the municipality of Cacoal-RO, and for that to happen it was worked with the students mathematical problems taken from the question bank of OBMEP, these problems referring to the content that the teacher was working in class, and with the intention of better fixing these activities, games were applied, involving playfulness to assist in learning.

KEYWORDS: PIBID; OBMEP; Recreational games, mathematics; Evaluation.

1 | INTRODUÇÃO

O Projeto PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) na escola Estadual Celso Ferreira da Cunha, localizada no distrito de Riozinho município de Cacoal,

teve como objetivo integrar os acadêmicos e bolsistas do IFRO (Instituto Federal de Rondônia) na realidade das escolas públicas, onde os bolsistas tiveram contato com os discentes diretamente, proporcionando a observação das dificuldades que os mesmos possuem; e assim planejar uma forma prazerosa de ensinar a matemática.

Na escola Celso Ferreira da Cunha, foram desenvolvidos subprojetos, destinando a nós o subprojeto da OBMEP, que teve como objetivo preparar os discentes para a realização da 1º fase da avaliação, para que obtivessem uma boa pontuação. E para que isso fosse possível, nós planejamos e confeccionamos jogos lúdicos, e simulamos com problemas retirados de avaliações anteriores, com intuito de ensinar e sanar as dúvidas dos discentes de forma lúdica.

Para cumprir os objetivos do projeto, foram necessários à colaboração dos discentes, bolsistas, professores, e todo o corpo escolar, pois todos acreditavam no projeto.

2 | O PROJETO PIBID

O Projeto PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) que atua na Escola Celso Ferreira da Cunha, tem como objetivo integrar os bolsistas a realidade da escola pública, com intuito de melhorar a qualidade da formação acadêmica e também proporcionar aos futuros docentes a se desenvolverem no ato de ensinar, levando à escola metodologias diferentes para o processo de ensino e aprendizagem.

Em dezembro de 2007 a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) criou o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que dentre vários objetivos propostos possibilitou ampliar os espaços e o tempo de formação de professores, contribuindo para que pudessem construir e mobilizar seus saberes no seu local de atuação, a escola. (SILVA; FALCOMER; PORTO, 2011, p. 3).

De acordo com o citado, o PIBID insere o bolsista no ambiente escolar, para que assim antecipadamente adquira experiência sob a orientação do docente que já atua como professor na escola pública, possibilitando boa qualidade profissional de futuros professores. Sendo assim nos permite perceber a realidade da escola e também proporciona que coloquemos em prática o que nos é ensinado na faculdade, tanto em disciplinas específicas como também pedagógicas.

2.1 OBMEP

A OBMEP (Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas) é um projeto criado com os seguintes propósitos: incentivar o estudo da matemática, contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica, identificar jovens

talentos e promover o seu ingresso em universidades, incentivar o aperfeiçoamento dos professores das escolas públicas, entre outros objetivos.

As provas são divididas em duas fases, e são aplicadas para os discentes do nível fundamental II, e ensino médio. As avaliações são divididas em três níveis de dificuldade, o nível um é aplicado para o 6º e 7º ano, o nível dois para o 8º e 9º ano, e o nível três para o ensino médio. Os alunos classificados na primeira fase podem fazer a segunda fase e concorrem a prêmios de acordo com sua classificação nas provas, entre eles estão medalha, menção honrosa e bolsa de iniciação científica.

2.1.1 O PIBID na Escola Estadual Celso Ferreira da Cunha

Atualmente na Escola Celso Ferreira da Cunha o projeto PIBID é realizado por sete acadêmicos do IFRO (Instituto Federal de Rondônia), Campus Cacoal, que estão cursando Licenciatura em Matemática; onde as atividades dos mesmos são desenvolvidas na escola em conjunto, composta por grupos de dois ou três bolsistas, realizando-as em diferentes dias da semana, em turno matutino, vespertino ou integral; promovendo acompanhamento pedagógico durante as aulas, auxiliando o professor no momento da temática posta em prática, se colocando à disposição do discente no esclarecimento de dúvidas relacionadas ao conteúdo ministrado, pertencente ao Projeto Guaporé.

No início de 2012, algumas escolas da rede estadual de ensino começaram a receber o Projeto Guaporé de Ensino Integral, implantado pelo Governo de Rondônia através da Secretaria de Estado de Educação (Seduc). Os alunos têm atividades do currículo básico e de eixos temáticos, como acompanhamento pedagógico e do rendimento escolar, educação ambiental, esporte e lazer, arte e cultura. Atualmente, mais de 11 mil alunos do Ensino Fundamental e Médio de 19 escolas participam do projeto em 13 municípios de Rondônia. (FREDERIC, ano desconhecido).

O Projeto PIBID foi desenvolvido na turma do 7º ano A, período integral, na escola CFC (Celso Ferreira da Cunha), sendo as aulas divididas em quatro formas de desenvolvimento: planejamento, auxílio ao professor nas aulas de matemática, desenvolvimento de problemas matemáticos da OBMEP, e nas aulas de acompanhamento pedagógico de matemática foi aplicado jogos lúdicos para fixação de conteúdo.

2.1.2 Planejamento

Os planejamentos foram feitos nas primeiras aulas do período matutino, onde fazíamos pesquisas em sites e artigos, buscando ideias para aplicação dos assuntos que foram trabalhados pelo professor em sala, dando ênfase principalmente nos conteúdos que os discentes tinham muita dificuldade, também utilizamos estas aulas

de planejamento para confecção de jogos lúdicos, para montar listas de atividades e simulados da OBMEP trazendo uma forma inovadora de aprendizagem.

“O ato de planejar é a atividade intencional pela qual se projetam fins e se estabelecem meios para atingi-los. Por isso, não é neutro, mas ideologicamente comprometido.” (LUCKESI, 2011, p. 124)

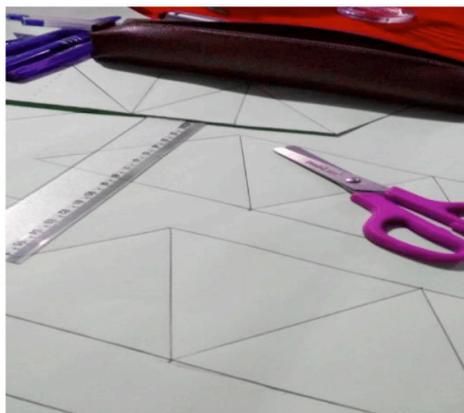


Figura 1 - Confecção de jogos

Fonte: Autores

As aulas de planejamento nos propiciavam o discernimento do conteúdo que seria trabalhado, e com esse tempo planejamos a melhor forma de ser aplicado às atividades, para sanar as dúvidas dos discentes.

2.1.3 Auxílio ao professor nas aulas de matemática

Na escola CFC (Celso Ferreira da Cunha), os discentes do nível fundamental II estudam em período integral, sendo no período matutino as disciplinas comuns como: português, matemática, história, entre outras; e no período vespertino o acompanhamento pedagógico. Entrávamos em sala para auxiliar o professor no período matutino após as aulas destinadas ao planejamento. Na sala de aula o professor passava o conteúdo programático e suas atividades, e ficávamos a disposição da turma para o auxílio individual nas atividades, para assim tirar suas dúvidas e ajudá-los a compreender melhor o conteúdo.

O auxílio ao professor nos proporcionou observar de perto a relação entre aluno e professor, permitindo-nos compreender melhor quais atitudes que o professor deve tomar perante o comportamento dos discentes em sala, assim também como nos proporcionou o acompanhamento de perto das dificuldades mais frequentes

nos alunos, que na maior parte é em relação às quatro operações básicas, e assim conseguimos planejar algo que os ajude a compreender melhor a matemática, e assim desmistificando que a “matemática é um bicho de sete cabeças”.

2.1.4 Aplicação de simulados da OBMEP

Ao iniciar o projeto PIBID no ano letivo de 2019, na escola Estadual Celso Ferreira da Cunha, os bolsistas foram divididos em grupos de dois ou três, e a cada grupo foi destinado um objetivo a ser alcançado, e ficamos com o subprojeto da OBMEP (Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas), que tinha como propósito a melhoria no desenvolvimento dos discentes na 1º fase da prova que aconteceria no dia 21 de maio. E com esse propósito em mente decidimos aplicar problemas de provas dos anos anteriores como se fossem simulados, mas antes de iniciar o planejamento destes simulados, foi conversado com o professor de matemática da turma e a pedido dele o conteúdo das questões deveriam ser de acordo com o que os alunos estivessem estudando nas aulas de matemática, e então buscamos problemas matemáticos no banco de questões da OBMEP que estivessem relacionadas ao conteúdo do professor.

Diversamente, o ato de avaliar tem como função investigar a qualidade do desempenho dos estudantes, tendo em vista proceder a uma intervenção para a melhoria dos resultados, caso seja necessária. Assim, a avaliação é diagnóstica. Como investigação sobre o desempenho escolar dos estudantes, ela gera um conhecimento sobre o seu estado de aprendizagem e, assim, tanto é importante o que ele aprendeu como o que ele ainda não aprendeu. (LUCKESI, 2011, p. 62)

Tal como Luckesi (2011) afirma que a avaliação é importante, pois é uma ferramenta utilizada para analisar o desempenho do aluno, e a partir disso ao iniciarmos o subprojeto percebemos a necessidade de aplicar simulado, como se fossem avaliações diagnósticas para que pudéssemos ver o conhecimento que eles já tinham e também o que eles estavam adquirindo após as aulas.

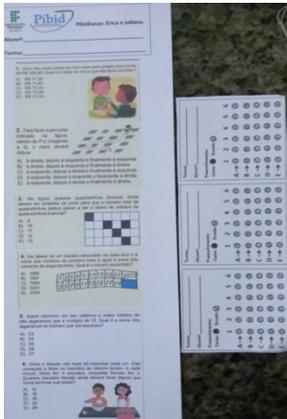


Figura 2: Simulado da OBMEP seguido de gabarito

Fonte: Autores



Figura 3: Aplicação do simulado

Fonte: Autores

O simulado era entregue para cada discente seguido de um gabarito, onde cada um deveria tentar fazer individualmente de início, e após um tempo determinado foi liberado para que eles tirassem dúvidas com os colegas e com as bolsistas, e assim nós auxiliávamos cada um em sua carteira, desta forma todos os alunos poderia tirar suas dúvidas em relação às questões e ao gabarito. Após a aplicação avaliávamos as dificuldades mais presentes nos alunos para planejar jogos que os ajudassem a aprender o conteúdo e fixá-lo. A importância dos jogos segundo Santos (2008):

“... o jogo ganha espaço, como a ferramenta ideal da aprendizagem, na medida em que propõe estímulo ao interesse do aluno, desenvolve níveis diferentes de sua experiência pessoal e social, ajuda-o a construir suas novas descobertas, desenvolve e enriquece sua personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que leva ao professor a condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem.” (SANTOS, 2008, p. 37-38).

Assim como citado por Santos (2008) podemos perceber na prática com o desenvolvimento do subprojeto o quanto é importante à utilização de jogos lúdicos como metodologia de ensino, sendo algo que vem ganhando espaço na educação como uma forma de sair do tradicionalismo.

2.1.5 Jogos lúdicos

Ao iniciar o subprojeto da OBMEP na escola, percebemos que havia defasagem nas quatro operações básicas, e por isso os discentes tinham tanta dificuldade nos demais conteúdos por falta justamente da base, assim como diz

Luckesi (2011) sobre o pré-requisito. “É nesse contexto que emergem as questões tão faladas de pré-requisitos. Um educando que não possui os pré-requisitos para uma aprendizagem qualquer não poderá efetivá-la”. (LUCKESI, 2011, p. 153)

De acordo com o citado acima é de grande importância o pré-requisito, principalmente na matemática, e como a dificuldade dos discentes era justamente na base curricular, decidimos aplicar jogos lúdicos nas aulas de acompanhamento pedagógico de matemática, onde o intuito era sanar a defasagem apresentada pelos discentes, e auxiliar a fixação do conteúdo trabalhado nas questões aplicadas da OBMEP, de uma forma diferenciada e prazerosa, assim como diz Maluf: “Devemos ter espírito aberto ao lúdico, reconhecer a sua importância enquanto fator de desenvolvimento da criança”. (MALUF, 2003, p.31)

Os jogos lúdicos que foram aplicados eram jogos que atendiam a necessidade dos discentes, e para buscar novas ideias pesquisamos na internet em sites e artigos, e após confeccionamos com a utilização de materiais reciclados, materiais financiados pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e se fosse necessário à escola oferecia alguns materiais para conclusão da confecção. Sendo construídos jogos para serem praticados individualmente ou em grupos tendo em vista que as partidas em grupos dá a oportunidade para o discente ensinar e aprender com o colega, além de ser importante para a vida coletiva dos mesmos, assim como afirma Pais (2013):

O trabalho em equipe oportuniza a convivência entre os alunos e a troca de informações, além do cultivo da tolerância em relação às diferenças. Além desses componentes, que envolvem relações entre pessoas, existe a dimensão social da aprendizagem. (PAIS, 2013, p. 34)

Alguns dos jogos confeccionados por nós foram: bingo da multiplicação, onde o jogo era composto por cartelas, e fichas com contas de multiplicação das mais fáceis até as mais difíceis, que através da competição eles adquiriam agilidade no raciocínio, e estavam aprendendo mesmo com os erros que ocorriam; a trilha dos números inteiros, no qual o jogo era composto por trilhas, peças para distinguir cada grupo que estava competindo e fichas com operações matemáticas contendo os números inteiros, neste jogo eles aprenderam as quatro operações com os números inteiros, ajudando a lembrar algumas regras matemáticas, e proporcionou aos discentes aprender e ensinar seu colega, entre outros jogos confeccionados e aplicados.



Figura 4: Trilha dos números inteiros

Fonte: Autores

Com a aplicação dos jogos lúdicos matemáticos podemos perceber que os discentes puderam adquirir muitas habilidades, que é de grande importância para seu desenvolvimento escolar e também na sociedade. Portanto, propiciar aos alunos aprenderem de forma divertida com momentos de jogos, além de cativá-los é importante para aprendizagem dos mesmos.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o presente relato pode-se perceber que é de grande importância o projeto PIBID nas escolas, o mesmo traz benefícios para os discentes, professores e para nós futuros docentes, unindo também as escolas públicas com as universidades, fazendo assim a extensão do conhecimento.

Em relação ao subprojeto desenvolvido, foi perceptível a contribuição ao comparar a turma que participou do subprojeto à turma que não participou, pois no 7º A onde foi aplicada às atividades relacionadas à OBMEP foram aprovados seis discentes para participar da segunda fase, e no 7º ano B apenas um discente poderá participar da segunda fase.

Todo esse trabalho teve significativa contribuição para nós bolsistas, pois fez uma grande diferença em relação à interação nossa com os discentes, além do conhecimento e experiência que adquirimos.

REFERÊNCIAS

FREDERIC, Halex. Projeto Guaporé de Educação Integral atende 11 mil alunos, ano desconhecido. Disponível em : < <http://www.seduc.ro.gov.br/porta1/index.php/noticias-all/1115-projeto-guapore-de-educacao-integral-atende-11-mil-alunos.html> >. Acesso em: 17 ago. 2019.

LUCKESI, Cripiano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: Estudos e Proposições. 22. ed. - São Paulo: **Cortez Editora**, 2011.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. Brincar prazer e aprendizado. 7. ed.- Rio de Janeiro: **Editora Vozes**, 2003.

PAIS, Luiz Carlos. Ensinar e aprender Matemática. 2. ed. - 1. reimp. - Belo Horizonte: **Autêntica Editora**, 2013.

SILVA, Delano Moody Simões da. FALCOMER, Viviane Aparecida da Silva. PORTO, Franco de Salles, 2018. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/epec/v20/1983-2117-epec-20-e9526.pdf> >. Acesso em: 18 ago. 2019.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. Brinquedoteca a criança, o adulto e o lúdico. 6. ed. – Rio de Janeiro: **Editora Vozes**, 2008.

CAPÍTULO 3

O BRINCAR SEGUNDO A PEDAGOGIA WALDORF: A EXPERIÊNCIA DA ASSOCIAÇÃO CRIANÇAS DE LUZ, EM CANOA QUEBRADA/CE

Data de aceite: 01/10/2020

Data de submissão: 20/07/2020

Helen Flávia de Lima

Universidade do Estado do Rio Grande do
Norte

Universidade Federal do Maranhão (Imperatriz)
Mossoró-RN

<https://orcid.org/0000-0003-1557-2418>

Patrícia Marques da Silva

Associação Comunitária Monte Azul
São Paulo-SP

<https://orcid.org/0000-0002-2942-6633>

Flaviane dos Santos Rocha

Mangará Iniciativa Waldorf
São Paulo-SP

<https://orcid.org/0000-0002-6854-2493>

Erisvânia Silva dos Anjos

Escola de Ensino Fundamental Zé Melancia
Canoa Quebrada-CE

<https://orcid.org/0000-0002-8221-8905>

Assunção Oliveira de Almeida

Escola Waldorf Micael
Fortaleza-Ce

<https://orcid.org/0000-0002-5412-8128>

Este texto foi publicado originalmente nos anais da VII Jornada de Estudos do Programa Oficinando em Redes, temática: atenção e cuidado de si e do outro na saúde mental, realizado pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA/Mossoró/RN), em 2018, mas, a versão para este capítulo foi atualizada.

RESUMO: A pedagogia Waldorf foi criada em 1919, na Alemanha, pelo educador austro-húngaro Rudolf Steiner, e chegou ao Brasil na década de 1950. O principal objetivo desta pedagogia é a integração do desenvolvimento cognitivo, físico, emocional e espiritual dos alunos. Por isso, os jardins de infância Waldorf seguem na contramão da maioria das instituições escolares que, em geral, iniciam precocemente o processo de alfabetização. O objetivo deste estudo foi avaliar a importância das brincadeiras para a educação infantil, na perspectiva da pedagogia Waldorf, apresentando como exemplo a experiência da Associação Crianças de Luz, situada no distrito de Aracati/CE. Para isso realizamos uma pesquisa tipo estudo de caso e os instrumentos para coletar os dados foram: a observação, registros fotográficos e duas entrevistas semiestruturadas com uma educadora e a coordenadora da Associação Crianças de Luz. Nosso estudo indicou a importância da compreensão da criança por meio das emoções, sensibilizada principalmente pela sua relação direta com a natureza. No âmbito cognitivo, foi possível observar a compreensão do conteúdo a partir do lúdico, sem a necessidade do ensino convencional proposto pelo sistema educacional brasileiro orientado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). No âmbito físico, as brincadeiras contribuíram para a formação da consciência corporal das crianças, auxiliando-as no seu desenvolvimento cognitivo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Brincadeiras. Jardim de Infância Waldorf. Estudo de Caso.

PLAYING ACCORDING TO WALDORF PEDAGOGY: THE MENINOS DA LUZ ASSOCIATION EXPERIENCE IN THE TOWN OF CANOA QUEBRADA/CE

ABSTRACT: Waldorf pedagogy was established in 1919, in Germany, by Austro-Hungarian educator Rudolf Steiner, and arrived in Brazil in the 1950s. The primary purpose of this pedagogy is to integrate students' cognitive, physical, emotional, and spiritual development. For this reason, Waldorf nursery-kindergartens go against the majority of school institutions that, in general, start the literacy process early in life. This study aims to evaluate the importance of play for early childhood education, from Waldorf pedagogy, presenting as an example the Meninos de Luz Association experience, in the district of Aracati/CE. For this, we accomplished a case study research. The instruments to collect the data were: observation, photographic records, and a semi-structured interview with the educator and the coordinator of the Meninos de Luz Association. Our study indicated the importance of understanding the child through emotions, sensitized mainly by its direct relationship with nature. In the cognitive scope, it was possible to observe the understanding of the content from the ludic, without the need for conventional teaching proposed by the Brazilian educational system of the Ministry of Education and Culture (MEC). In the physical sphere, play contributes to the formation of children's body awareness, helping them in their cognitive development.

KEYWORDS: Child Education. Play and Playthings. Nursery-kindergartens. Waldorf. Case Reports.

1 | INTRODUÇÃO

Em 1959, precisamente quatorze anos após a Segunda Guerra Mundial, foi aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, a Declaração Universal dos Direitos da Criança, que preconizou o direito de brincar: “Toda criança terá direito a brincar e a divertir-se, cabendo à sociedade e às autoridades públicas garantirem a ela o exercício pleno desse direito” (DECLARAÇÃO DO DIREITOS DA CRIANÇA, 1959).

Corroborando com esta recomendação, no Brasil, a Constituição de 1988, bem como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), vincula o brincar ao direito de liberdade infantil. Entretanto, em 2013, foi aprovada a lei nº12.796 que determina a obrigatoriedade de pais e responsáveis a matricularem no ensino básico crianças a partir de quatro anos de idade (BRASIL, 2013).

Ainda que à primeira vista os mais desavisados possam considerar esta lei como benéfica, Castelli et al. (2015), Pinazza; Santos (2016) e Campos; Barbosa (2016) nos alertam que aprovação desta lei não foi discutida pelos especialistas da educação infantil, e pode gerar vários impactos, dentre estes, a escolarização precoce a partir de práticas pedagógicas do ensino fundamental, tal como ocorre em

algumas escolas privadas e municipais do estado de São Paulo, em que crianças de três anos já são alfabetizadas a partir de apostilas (NASCIMENTO, 2012).

Ao contrário deste sistema apostilado e ênfase na leitura e escrita, a pedagogia Waldorf comprova por meio das pesquisas antroposóficas que o brincar é o conteúdo mais importante da primeira infância. Será a partir desta vivência que a criança terá liberdade para imaginar, fantasiar e se expressar corporalmente, organizando seu corpo físico, etéreo e astral para que o eu, que define sua identidade como ser humano, possa atuar em um processo sadio, proporcionando sua maturidade integral (STEINER, 2006).

Foi o que pudemos observar na Associação Crianças de Luz, situada na Vila do Estevão, praia de Canoa Quebrada, distrito de Aracati/CE, instituição que segue os princípios da pedagogia Waldorf. A partir desse estudo realizado por meio de entrevista semiestruturada com uma professora e a coordenadora da Associação, observações do jardim de infância e registros fotográficos, foi possível compreender o olhar desta pedagogia sobre as brincadeiras para a educação infantil.

2 | REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE A PEDAGOGIA WALDORF

O filósofo austro-húngaro Rudolf Steiner (1861-1925) foi um ativista dos princípios da Trimembração do Organismo Social (baseada na fraternidade econômica, na igualdade jurídica e na liberdade cultural/espiritual), e fundador da antroposofia, uma linha filosófica espiritualista, que visa compreender o desenvolvimento da humanidade, desde os tempos primordiais até a atualidade. (SALLES, 2010).

A primeira escola Waldorf surgiu no contexto da primeira guerra mundial, em que a Alemanha e toda a Europa buscavam caminhos para reestruturar a economia. Diante do caos, Emil Molt diretor de uma fábrica de cigarros, a Waldorf-Astoria, entendeu que mais do que a crise na produção, a fábrica de cigarros precisava de alternativas para a vida social dos trabalhadores.

Inicialmente, Emil Molt organizou palestras sobre cidadania e educação para os operários da empresa, mas não houve muito interesse por parte dos trabalhadores. Então, Emil Molt decidiu dar mais atenção às crianças e convidou Rudolf Steiner para participar da construção de uma escola para os filhos dos funcionários da fábrica Waldorf-Astoria (FRANCO, 2019).

Assim, com o apoio de Emil Molt, Rudolf Steiner e colaboradores iniciaram o minucioso trabalho de criação da escola, estruturando a pedagogia, a didática e a metodologia que seriam adotadas. Exatamente dez meses após o fim da primeira guerra mundial, em setembro de 1919, foi inaugurada a primeira escola Waldorf. Esta escola foi composta por doze professores e duzentos e cinquenta e seis alunos,

distribuídos em oito salas.

A pedagogia Waldorf se mostrou inovadora desde o início, por ser aplicada em uma escola para os filhos dos trabalhadores como extensão de suas casas, por não avaliar mensurando notas, pelos discentes não serem reprovados e as meninas e os meninos estudarem juntos, procedimento incomum naquela época (SALLES, 2010). Após à fundação da escola, anos depois, em 1926, o primeiro jardim de infância foi criado e regido pela professora Elisabeth von Grunelius. Já na América do Norte, o jardim de infância chegou por volta de 1940, depois foi gradativamente se expandindo pelas Américas, e teve início no Brasil em 1956 (LEVY; KISHIMOTO, 2019).

A Pedagogia Waldorf se distingue especialmente na sua base teórica, na Antroposofia. A Antroposofia, adentra nos conhecimentos mais específicos de desenvolvimento do ser humano. Apresenta um estudo aprofundado para cada setênio (ciclo de sete em sete anos), dando uma atenção especial aos três primeiros, por constatar que nestes se concluem as etapas da primeira maturidade, quando o ser se torna adulto. Essa Pedagogia se organiza a partir de uma programação curricular cuidadosa; que procura atender as necessidades básicas para o desenvolvimento sadio dos alunos. Para cada setênio, o currículo foi cuidadosamente adequado. O primeiro deles é o que compreende a primeira infância, tem início com o nascimento e segue até os sete anos. Neste período a criança não aprende por instruções ou ensinamentos, mas por meio da imitação incorporando os elementos essenciais para a vida adulta. Nessa fase ocorre a estruturação do nível primordial, o qual vai balizar uma vida equilibrada e saudável, sob todos os aspectos, físico, emocional e espiritual (LANZ, 1998; STEINER, 2006).

Também durante o primeiro setênio, o aprendizado se dá pela experiência entre as crianças e os professores em contato com a natureza. Ainda nesta fase, todo o aprendizado ocorre por meio das brincadeiras, estruturadas dentro do planejamento diário de criação do professor e da professora, portanto, o brincar nesta pedagogia faz parte de um planejamento curricular.

Esta metodologia é possível de ser desenvolvida por causa da estrutura do currículo que é baseada no repertório adquirido pela humanidade ao longo do tempo. Ou seja, os professores e as professoras desenvolvem atividades como fiar, tecer, esculpir, moldar, cantar músicas, jardinagem, pinturas e culinárias. Além disso, realizam brincadeiras correlacionadas com o movimento da respiração das crianças, a saber, brincadeiras de expansão, livres, que acontecem fora da sala e as brincadeiras introspectivas, dentro da sala. Deste modo, o (a) professor (a) de jardim de infância Waldorf ensina de forma orgânica, integrando a criança com o seu eu, o outro e a natureza (STEINER, 2006).

Tal como salientamos anteriormente, o brincar é um dos pilares da pedagogia

Waldorf, por meio dele esta pedagogia proporciona às crianças tempo livre e espaço para serem quem são. Tempo que estes seres sociais precisam para os verdadeiros e essenciais processos de desenvolvimento, os quais acontecem no decorrer dos sete primeiros anos de vida do ser humano. Tais anos são considerados muito importantes e decisivos, pois as crianças levarão os ensinamentos ali apreendidos por toda a vida:

[...] os primeiros anos de vida são fundamentais para o crescimento saudável do corpo, da vida psíquica e da espiritual. Sabe-se também que o bebê e a criança, para que se desenvolvam plenamente, necessitam de algo mais que alimento físico: se não houver afago, confirmação de sua corporeidade como um ser humano em crescimento, brincadeiras como atividade sem outro propósito senão desfrutar, no presente, da convivência mútua, esses bebês e crianças terão dificuldades para se abrir ao mundo e aos outros, de confiar em si próprios e nas suas potencialidades. Em casos extremos, chegarão a comportamentos alienantes ou anti-sociais (DISKIN, 2003, p.16).

Assim, para o desenvolvimento pleno das crianças de forma harmoniosa é preciso um espaço organizado, confortável, acolhedor e que tenha elementos do cotidiano das crianças, o que lhes proporcionará segurança, garantindo um desenvolvimento saudável. Corroborando com estes aspectos, o brincar gera também diversas habilidades, tais como: imaginação, criatividade, socialização, afetividade, pensamento independente, aptidões sociais e força de vontade (IGNACIO, 1995). No entanto, é necessário um planejamento cuidadoso, a fim de reconhecer quando a brincadeira auxilia o ensino da criança, ao mesmo tempo prezando pelo brincar livre, sem direcionamento.

Neste sentido, é um desafio para o professor inserido em uma escola tradicional, que comumente privilegia o aspecto cognitivo, encontrar espaços para a ludicidade, para atividades corporais. Assim, o brincar, muitas vezes, é subjugado pelas exigências sociais, tal como afirma Almon (2003, p.53):

Defende-se a hipótese de que adquirir conhecimentos precocemente beneficia tanto a criança quanto a sociedade. Na prática esta hipótese não se confirma, pois se comprovou que antecipar a aprendizagem da fase escolar para a fase do jardim e da creche não ajuda a criança. Pelo contrário, retarda o desenvolvimento mental, emocional e físico.

Ao contrário desta proposta, os jogos e as brincadeiras, as músicas e as artes têm papel fundamental na pedagogia desenvolvida nos jardins de infância Waldorf. Por meio dessas experimentações, as crianças exploram o mundo, fortalecem seus membros e alimentam a alma, cada qual com seu tempo, necessidade e condições específicas de seus diferentes estágios de desenvolvimento. Para esta pedagogia, ao respeitar tais fases é possível fazer com que a natureza da criança desabroche

verdadeiramente.

Neste sentido, Glöckler (2003, p.42-43) compara o olhar de um infante que está seduzido por um aparelho de televisão, entre o olhar de uma criança que brinca e interage com o mundo:

Se vocês, por exemplo, observam uma criança assistindo televisão, verão olhos absolutamente vazios, rígidos: o olhar da criança é frio. Observando-se crianças em contato com a natureza, explorando e brincando com água, desenhando na areia, o seu olhar, sua expressão, são calorosos, ativos, radiantes. Vê-se realmente como a criança se manifesta por meio de seus órgãos de sentido, unindo-se ao mundo. Por meio do estímulo, o ser da criança forma seus órgãos e se une ao mundo circundante pela observação, escutando, tocando, brincando. Nessas atividades, essa atenção traz a criança para dentro do seu corpo, formando-o habilmente.

Segundo a pedagogia Waldorf, o contato com o mundo é essencial nas atividades de brincadeiras, as quais têm, além da socialização, o objetivo de criar uma relação entre a criança e o meio no qual e com o qual convive. Dessa forma, a criança crescerá conhecendo não somente o ambiente, como também o seu próprio corpo, seus desejos e vontades de concretizá-los.

Estabelecendo um paralelo entre o modelo educacional comum no Brasil onde ocorre a alfabetização precoce e a visão da pedagogia Waldorf, em que o primeiro setênio é espaço para desfrutar da essência do ser criança, Lameirão (2003) afirma, que a racionalização infantil afeta substancialmente a construção de sua autonomia, do aprender e viver, causando alienação sobre o seu corpo, isolamento social, gerando o estresse infantil.

Desse modo, entendemos que o excesso de informações ao qual a criança fica exposta e muitas vezes é obrigada a consumir, causa uma lacuna no espaço-tempo da infância, privando-as do brincar, algo essencialmente natural e fundamental ao seu pleno desenvolvimento.

3 I EM CENA A ASSOCIAÇÃO CRIANÇAS DE LUZ

A semente do jardim de infância Waldorf foi plantada na Vila do Estevão, Canoa Quebrada/CE, em 1999. Mas, a narrativa dessa história se inicia anos antes, com Ângela Gherke¹, quando trabalhava como parteira na Associação Comunitária

¹ Ângela Gherke, alemã, filha de médicos e da escola Waldorf, conheceu a experiência da Associação Comunitária Monte Azul/SP quando leu as publicações da fundadora desta instituição, Ute Cramer. Ao se informar sobre uma associação, embasada na Antroposofia, resolveu ir para o Brasil, a fim de realizar um trabalho voluntário. Segundo a entrevista feita com Eva Martins de Castro, Ângela: “trabalhava de barraco em barraco”, orientando as famílias e principalmente as mulheres sobre o parto natural. Além disso, esta parteira auxiliava aquelas mães de recém-nascidos que queriam doá-los, se empenhando para que elas se estruturassem psicológica e materialmente, e permanecessem com os seus filhos. Eva relata também que no ano 2000, Ângela foi homenageada em um Congresso para parteiras na Universidade Federal do Ceará (UFC), mas como ela

Monte Azul/SP e viajava com frequência para o Nordeste, a fim de conhecê-lo. E foi em uma dessas viagens que Ângela chegou em Canoa Quebrada, especificamente à Vila do Estevão. Ali, criou um forte vínculo com uma das famílias da comunidade, e desde então, passou a ir anualmente para lá, aonde realizou alguns partos, inclusive de sua própria afilhada.

O nascimento dessa criança fortaleceu, ainda mais, o desejo de Ângela de levar a experiência exitosa do jardim de infância Waldorf da Associação Comunitária Monte Azul/SP à vila do Estevão/CE, pois observava que ali não existiam projetos direcionados para crianças da primeira infância, mas apenas uma escola com uma única sala multisseriada, lugar no qual eram reunidas no mesmo espaço crianças de três a doze anos de idade.

A gestação desse projeto resultou na conquista de um financiamento de dois anos para a sua implantação, bem como o convite à Eva Martins de Castro² para que ela semeasse a pedagogia Waldorf em outro jardim. Eva aceitou a proposta de Ângela, porém antes de ir para o Ceará, mesmo tendo a experiência de trabalhar treze anos no jardim de infância da Associação Comunitária Monte Azul, Eva passou por um processo de formação durante um ano, incluindo estudos sobre a pedagogia Waldorf bem como a parte organizacional desta Associação.

Em fevereiro de 1999, Eva chegou à Vila do Estevão, e antes de iniciar o projeto foi realizada uma reunião na escola multiseriada entre os(as) responsáveis pelas crianças e a professora daquele espaço, a fim de apresentar a vivência de Eva com a pedagogia Waldorf, o trabalho que ela iria desenvolver com as crianças, bem como a importância dessa nova proposta pedagógica. As aulas iniciaram em uma sala cedida pelo gestor da Organização não Governamental (ONG) Recicriança, instituição que tem como objetivo a educação ambiental.

Eva trabalhou nesse projeto por sete anos, atualmente morando em São Paulo, faz parte do conselho administrativo da Associação Comunitária Monte Azul, e para ela é muito gratificante retornar à vila do Estevão e encontrar as antigas crianças, os atuais adultos e ouvir deles o que permaneceu vivo do jardim de infância dentro de cada um e uma, os comentários são unânimes: “amor, carinho e muito respeito”.

Além de Ângela Gherke e Eva M. de Castro, Mayumi Suzuki Freires também

tinha falecido Eva recebeu a homenagem em seu lugar. Angela também foi homenageada por sua importância na Monte Azul, hoje a Casa de parto humanizado dessa comunidade possui sua alcunha.

2 Eva Martins de Castro, formada em Pedagogia, nasceu em Recife e quando seu pai faleceu foi morar em São Paulo, junto com sua filha. Em 1981, Eva chega nesta cidade e sua primeira residência foi na comunidade Monte Azul, na casa de seu irmão. Ali, conheceu inicialmente o ambulatório médico de Michael Blaich, se interessando pela medicina e, posteriormente, pela pedagogia Waldorf. Em 1986, começou a trabalhar como educadora no jardim de infância da Associação Monte Azul, e anos mais tarde, quando recebeu o convite de Ângela para levar esta experiência à vila do Estevão, vislumbrou uma grande oportunidade, pois como Eva disse: “aqui era mais uma e lá no Ceará iria fazer a diferença”.

faz parte da história da Associação Crianças de Luz. Mayumi Suzuki Freires³ quando cursava a Formação de Professor de Jardim de Infância, no Japão, tinha interesse em conhecer escolas infantis de outros países, a fim de aprender novas práticas educacionais que pudessem auxiliá-la em sua formação e por consequência as crianças japonesas.

No momento de fazer o estágio para finalização do seu curso, Mayumi foi orientada por uma colega, que fazia mestrado na Universidade de São Paulo (USP), a realizá-lo em uma instituição brasileira. Foi apenas quando chegou no Brasil, em 1997, que Mayumi conheceu o lugar onde faria seu estágio, a Associação Comunitária Monte Azul/SP, ali ficou por três semanas trabalhando no jardim de infância e tendo o primeiro contato com a Pedagogia Waldorf.

Ao retornar ao Japão, Mayumi começou a trabalhar em um jardim de infância, também embasado na pedagogia Waldorf, em Yokohama, e anos depois, voltou ao Brasil, especificamente, em 1999, com o intuito de fazer um trabalho voluntário na mesma Associação de anos anteriores. No entanto, seguindo as orientações de um colega que trabalha no Projeto Luz da Jica/CE (parto humanizado), Mayumi antes de ir à São Paulo foi para a Vila do Estevão, com o objetivo de conhecer um pouco da cultura brasileira, principalmente, a língua, e ali permaneceu por um mês na casa de Eva.

Mas, foi, em abril de 2000, há vinte anos atrás, que Mayumi iniciou o trabalho no jardim de infância na Vila do Estevão, primeiro com Eva na sala de aula e depois capitando recursos financeiros para a manutenção desse projeto. Com o término repentino de um desses financiamentos, a comunidade percebeu que corria o risco de perder um projeto tão importante para a Vila do Estevão, então houve uma mobilização de todos, principalmente, das mães para que o projeto permanecesse.

Assim, em dezembro de 2005, nasceu a Associação Crianças de Luz, que em fevereiro do ano seguinte foi oficializada judicialmente, e em 2007 houve a mudança do espaço físico da sala de aula. Antes, localizada na ONG Recicriança, para depois irem para uma casa situada na Vila do Estevão que pertence a Associação dos Moradores, local reformado e adaptado para a Associação Crianças de Luz, com a ajuda de pais, mães, voluntários, além de alguns estabelecimentos comerciais da comunidade.

É importante explicar que a adesão dos moradores da Vila do Estevão para que o jardim de infância Waldorf não “morresse”, apenas foi possível graças a experiência exitosa desse projeto que se estruturou ao longo dos anos e, ao

3 Psicopedagoga, possui especialização em Educação Infantil, trabalha nesta área desde 1998, e iniciou o curso de formação para professores Waldorf. Além disso, Mayumi é presidente de uma ONG, situada no Japão, mantenedora da Associação Crianças de Luz, e coordena outros projetos em Canoa Quebrada e Aracati/CE. Além disso, é coordenadora da Associação Crianças de Luz e em entrevista relatou que esta instituição faz parte de sua vida, “metade de mim está no Brasil”, e, para ela, é muito gratificante observar a mudança dos olhares das crianças frente à vida, bem como sonhar junto com elas.

mesmo tempo, fortaleceu seu vínculo com a comunidade. Assim, conjuntamente as dificuldades foram e são superadas e este projeto se transformou em uma Associação que floresce até os dias atuais.

Atualmente a Associação Crianças de Luz é frequentada, de segunda à sexta-feira, por crianças de três a seis anos compondo o jardim da infância, e de sete a nove anos formando o centro da juventude. Somente este grupo frequenta a instituição no período do contra turno escolar. Para auxiliar na limpeza e outras atividades, há voluntários, os(as) responsáveis pelas crianças e moradores da comunidade, que muitas vezes não tem vínculo com a Associação, mas sempre ajudam quando solicitados.

O espaço do Crianças de Luz possui duas salas arejadas, cada uma com pia, cozinha e na parte externa há um banheiro, um parque (Figura 1a) e uma horta (Figura 2b). Seguindo os princípios da pedagogia Waldorf, o ambiente das salas lembra as casas das crianças, como uma extensão da Vila do Estevão, a fim de que cada uma possa se sentir segura, integrada naquele meio (Figura 3c).



Figura 1a – Parte externa da Associação com o parque

Fonte: Erisvânia S. dos Anjos



Figura 2b: Horta feita próxima ao muro para
Fonte: Flaviane dos Santos Rocha



Figura 3c – Ambiente da sala
Fonte: Flaviane dos Santos Rocha

Os brinquedos que compõem o acervo desta instituição são feitos com diferentes materiais, tal como orienta a pedagogia Waldorf, a saber: palha, tecido, barro, madeira, lã, ferro, sementes, conchas (Figura 4). Para Ignácio (1995), quando a criança manuseia brinquedos feitos com materiais originários da natureza elas têm a oportunidade de sentir diferentes texturas, formas, tamanhos, como também o movimento da natureza, as fortalecendo interiormente.



Figura 4 – Aspectos dos diferentes materiais que os brinquedos são feitos

Fonte: Isabel Rocha Santos

No universo das brincadeiras, as crianças se divertem sem distinção e preconceitos; a boneca, por exemplo, muitas vezes “proibida” para os meninos, nada mais é do que um exemplar de um ser humano a ser explorado de diversas formas por meio do brincar. Assim, o menino terá a oportunidade de ampliar seu repertório de brincadeiras que muitas vezes se restringe ao jogo de futebol ou lutas, bem como construir outra percepção do masculino. Ainda sobre a boneca, pode-se observar na figura 5 que o rosto dela não tem olhos, boca, nariz, estas partes são indefinidas, deixando para a criança o papel de fantasiar, imaginar, construir a cada momento o rosto deste brinquedo.



Figura 5 – Menino brincando de boneca

Fonte: Patrícia Marques da Silva

Outra informação relevante é sobre o jogo, destinado para o grupo de crianças de sete a nove anos. A professora entrevistada enfatizou que estes jogos são cooperativos, evitando sempre que possível aqueles que estimulam a competitividade. Ainda que façam jogos com esta característica, o estímulo é sempre direcionado para o fortalecimento do grupo, de seus componentes e não para a disputa. Tal como ocorre com o jogo de corda “Cabo de Guerra”, a fala da professora é direcionada para a importância de cada um em auxiliar a equipe e não na vitória do jogo.

Baseada nas orientações da pedagogia Waldorf, outro cuidado da Associação é com o alimento. A alimentação é a mais saudável e natural possível; as crianças trazem frutas diariamente, bem como fazem seu próprio lanche para ser consumido no dia seguinte (Figura 6). Como exemplo desta atividade, elas preparam o bolo na terça-feira, para no café da manhã do dia seguinte comê-lo, acompanhado com o chá feito com ervas medicinais; além disso, cortam os legumes que irão compor o almoço da quinta-feira.



Figura 6: Crianças preparando o próprio alimento

Fonte: Flaviane dos Santos Rocha

Acredita-se que as crianças, ao participarem da preparação da comida, ou buscando alimentos na horta, onde elas mesmas plantam (Figura 7), receberão estímulos que se refletirão na atitude de se alimentar melhor. Pois, segundo a professora, a cada ano que passa as crianças que chegam à Associação se recusam a comer alimentos saudáveis.



Figura 7: Crianças plantando na horta

Fonte: Marieta Batista

Nota-se que o trabalho pedagógico desta Associação não tem como objetivo principal ensinar a ler e escrever, e sim valorizar as experiências e a brincadeira como forma de aprendizagem. Esta informação é apresentada para o responsável pela criança no momento da matrícula, tal como podemos ler na transcrição de uma parte do contrato:

[...]Linha de trabalho Pedagógico (Baseado na Pedagogia Waldorf): O nosso trabalho não visa educar a criança como técnica de ler e escrever, mas sim trabalhar a criança como todo. Através de brincadeiras, da fantasia, arte e cultura, tendo o cuidado de não reprimir a cultura nativa existente e sim articulá-la como uma cultura mais elaborada.

Neste passagem, é possível ler ainda a ênfase em relação ao contato com a natureza, a valorização da cultura local, da comunidade e da família. Segundo a coordenadora, as professoras realizam os trabalhos integrados com os membros familiares das crianças e com a comunidade em geral, seguindo os preceitos da Pedagogia Waldorf.

Esta ação é possível, graças ao currículo vivo e dinâmico que é organizado por épocas. Por exemplo: no verão ou “época da comunidade”, tal como os membros da Associação denominam, aprofunda-se a história, a fonte de renda dos antepassados, a cultura (Figuras 8). Já na primavera ou “meio ambiente”, as crianças constroem os próprios brinquedos com material reciclável, exploram a praia, a duna para conhecerem a flora e a fauna local (Figuras 9a e 9b).



Figura 8: Criança dançando Côco, dança típica da cultura local.

Fonte: Flaviane dos Santos Rocha



Figura 9a: Época do meio ambiente: explorando a localidade na duna

Fonte: Carlos Sole



Figura 9a: Época do meio ambiente: explorando a localidade na duna

Fonte: Carlos Sole

Essas épocas são trabalhadas em sala a partir de oficinas, rodas, músicas, contação de histórias e, posteriormente, acontecem apresentações. Cabe destacar que os familiares participam de todo processo da construção deste projeto (Figura 10).



Figura 10: Dia de apresentação das crianças para os familiares.

Fonte: Marieta Batista

Fica explícito como a pedagogia Waldorf oportuniza às crianças a viverem o primeiro setênio intensamente, apreciando as belezas do mundo, criando objetos produzidos por elas mesmas, observando a colaboração de seus familiares nas atividades da Associação, aprendendo os seus limites, construindo sua autonomia como um ser social.

Deste modo o aprendizado ocorre de forma espontânea, e o brincar é a base para o crescimento pessoal, cultural, afetivo, físico, psicológico e social dessas crianças, elementos capazes de torná-los adultos mais sensíveis e conscientes de seus atos (STEINER, 2006).

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Pedagogia Waldorf chega ao Brasil na década de 1950 como uma nova proposta pedagógica que percebe a criança a partir de uma concepção holística, compreendendo-a como um ser que necessita vivenciar a sua própria essência, a fim de que se desenvolva de acordo com suas subjetividades.

Esta concepção pedagógica tem muito a colaborar para o processo de desenvolvimento infantil, pois prioriza para a criança sua própria infância, os seus anseios e vontades enquanto ser humano em pleno desenvolvimento. Dentre outras atividades, esta formação se dá a partir das brincadeiras, das músicas, histórias, sendo possível trabalhar a coordenação motora, ritmo, lateralidade, noção de espaço e tempo. Isto permite que as crianças interiorizem as informações ao representá-las em suas ações na brincadeira, sem que haja a necessidade de ensino baseada na racionalidade precoce, que se percebe nas escolas regulares.

Nestas instituições escolares tradicionais, na maioria das vezes, a criança é estimulada a apreender precocemente informações que não fazem parte do seu universo, podendo gerar, doenças infantis relacionadas ao estresse que ocorre por excesso de demandas, por haver responsabilidades inadequadas para a maturidade da criança, indo além de suas capacidades físicas e emocionais.

Ao contrário desse ideário de racionalidade precoce, os princípios da Pedagogia Waldorf compreende o desenvolvimento infantil dentro de suas capacidades e limitações, tornando o processo de apreensão de conhecimentos e informações significativos. Isso foi o que pretendemos apresentar nesse estudo, isto é, como a Associação Crianças de Luz oportuniza às crianças do primeiro setênio vivenciarem os elementos que compõem o seu universo a partir de um planejamento curricular estruturado, inserindo o brincar, o contato com a natureza, a convivência com outras crianças, e com a comunidade.

Por isso, sugerimos que a pedagogia Waldorf tem muito a contribuir com a reestruturação urgente do ensino infantil brasileiro, por trazer concepções filosóficas e metodológicas fundamentais para um trabalho escolar pautado no desenvolvimento integral da criança.

REFERÊNCIAS

ALMON, Joan. As crianças do século XXI. In: FRIEDMANN, Adriana; CRAEMER, Ute (orgs.). **Caminhos para uma aliança pela infância**. São Paulo: Aliança pela Infância, 2003.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: 13 jul. 2020.

CAMPOS, R.; BARBOSA, M. C. S. Obrigatoriedade de matrícula aos quatro anos: ampliação ou recuo do direito? **Textura Canoas**, Canoas/RS, v. 18, n.36 p.66-86, jan./abr., 2016.

CASTELLI, C. M.; CÓSSIO, M. de F.; DELGADO, A. C. C. Ampliação da obrigatoriedade escolar: Problematizações em relação à educação infantil. **Linhas Críticas**, Brasília, v.21, n.45, p. 405-424, mai./ago, 2015.

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html>. Acesso em: 13 jul. 2020.

DISKIN, Lia. Prefácio. In: FRIEDMANN, Adriana; CRAEMER, Ute (orgs). **Caminhos para uma aliança pela infância**. São Paulo: Aliança pela Infância, 2003.

FRANCO, Diego Vinicius Obregón. No tempo de Rudolf Steiner. **Revista Jataí**, São Paulo, Faculdade Rudolf Steiner, pp. 79-90, 2019.

GLÖCKLER, Michaela. Quem levou a infância? In: FRIEDMANN, Adriana; CRAEMER, Ute (orgs.). **Caminhos para uma aliança pela infância**. São Paulo: Aliança pela Infância, 2003.

IGNÁCIO, Renate Keller. **Criança querida: o dia-a-dia das creches e jardim-de-infância**. São Paulo: Antroposófica, Associação Comunitária Monte Azul, 1995.

LAMEIRÃO, Luiza. Tempo de infância, tempo de brincar. In: FRIEDMANN, Adriana; CRAEMER, Ute (orgs). **Caminhos para uma aliança pela infância**. São Paulo: Aliança pela Infância, 2003.

LANZ, Rudolf. **A Pedagogia Waldorf**. Caminho para um ensino mais humano. São Paulo: Antroposófica, 1998.

LEVY, P. C. S. H.; KISHIMOTO, T. M. O nascimento do jardim de infância Waldorf: resgate histórico e primeiras balizas metodológicas. **Revista Jataí**, São Paulo, Faculdade Rudolf Steiner, pp. 07-30, 2019.

NASCIMENTO, M. L. B. P. As políticas públicas de educação infantil e a utilização de sistemas apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas públicas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17 n. 49, p. 59-80, jan./abr. 2012.

PINAZZA, M. A.; SANTOS, M. W. dos. A (pré)-escola na lógica da obrigatoriedade: um desconcertante 'dejã vu'? **Textura Canoas**, Canoas/RS, v.18, n.36, p. 22-43, jan./abr., 2016.

SALLES, Rubens. **Formação continuada com base na Pedagogia Waldorf: contribuições do Projeto dom da Palavra**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2010.

STEINER, Rudolf. **Os primeiros anos da infância**: material de estudo dos jardins-de- infância Waldorf. São Paulo: Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 2006.

CAPÍTULO 4

SEQUÊNCIAS DE ENSINO INVESTIGATIVO: UMA EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR E LÚDICA COM ALUNOS DO 1º ANO INICIAL DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA A PROMOÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA

Data de aceite: 01/10/2020

Lindéia Alves Saraiva Pavioti

<http://lattes.cnpq.br/0210899895949373>

RESUMO: O presente artigo apresenta uma experiência com 27 alunos do 1º ano inicial do Ensino Fundamental, da EMEB Professor Otílio de Oliveira, em São Bernardo do Campo, SP. A partir de uma sequência de ensino investigativo e a questão: Todas as plantas nascem de sementes? Os alunos puderam observar por meio de experiências e vivências que existem plantas que nascem de sementes, outras reproduzem por partes da mesma planta e outras pela polinização de insetos e pássaros. Os registros de acompanhamento foram feitos por meio de desenhos, durante 4 semanas e por fim um registro escrito com as conclusões dos experimentos. Um trabalho interdisciplinar e lúdico com a área de Língua Portuguesa foi realizado com uma sequência didática com o livro *A primavera da Lagarta*, em que os alunos observaram a metamorfose de um inseto importante para a polinização e reprodução das plantas, repertoriando-os para a visita que fizemos ao Borboletário de Diadema. Também foi realizada uma sequência didática com o filme *BEE MOVIE* em que os alunos verificam por meio de rodas de conversas, a importância das abelhas na polinização das plantas. Paralelamente as experiências os alunos verificaram a importância da luz solar, água, ar e terra para as plantas e classificaram os tipos de plantas: terrestres,

aquáticas e aéreas. As conclusões dos registros permitiram com que os alunos do 1º ano inicial, compreendessem alguns conhecimentos científicos: reprodução das plantas, polinização, metamorfose, entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Sequência de Ensino Investigativo, Lúdico, Interdisciplinaridade, Alfabetização científica.

SEQUENCES OF INVESTIGATIVE EDUCATION: AN INTERDISCIPLINARY AND LUDIC EXPERIENCE WITH STUDENTS IN THE FIRST YEAR OF FUNDAMENTAL EDUCATION FOR THE PROMOTION OF SCIENTIFIC LITERACY

ABSTRACT: This article presents an experience with 27 students from the 1st year of elementary school, from EMEB Professor Otílio de Oliveira, in São Bernardo do Campo, SP. From a sequence of investigative teaching and the question: Are all plants born from seeds? The students were able to observe through experiences that there are plants that are born from seeds, others reproduce by parts of the same plant and others by the pollination of insects and birds. Follow-up records were made through drawings for 4 weeks and finally a written record with the conclusions of the experiments. An interdisciplinary and playful work with the Portuguese language area was carried out with a didactic sequence with the book *A primavera da Lagarta*, in which the students observed the metamorphosis of an important insect for the pollination and reproduction of plants, repertoire them for the visit we did to the Diadema Butterfly Garden. A didactic sequence was also carried out with the

film BEE MOVIE in which students check, through conversation circles, the importance of bees in pollination of plants. In parallel with the experiments, the students verified the importance of sunlight, water, air and land for the plants and classified the types of plants: terrestrial, aquatic and aerial. The conclusions of the records allowed the students of the first year to understand some scientific knowledge: plant reproduction, pollination, metamorphosis, among others.

KEYWORDS: Sequence of Investigative Teaching, Ludic, Interdisciplinarity, Scientific Literacy.

INTRODUÇÃO

O experimento aqui descrito foi realizado com alunos do 1º ano inicial do Ensino Fundamental I, com idade de 6 a 7 anos, no ano letivo de 2017, na unidade escolar, EMEB PROFESSOR OTÍLIO DE OLIVEIRA, situada no município de São Bernardo do Campo, SP. Tínhamos em mãos um problema a ser resolvido: Como fazer meus alunos de 6 anos aprenderem Ciências de uma maneira mais significativa?

Desta maneira, depois de muita pesquisa encontramos Carvalho (2013) com a metodologia da Sequência de Ensino Investigativo que atendeu ao nosso objetivo para o ensino de Ciências com os alunos do 1º ano inicial proporcionar a alfabetização científica.

a alfabetização científica no ensino de Ciências Naturais nas Séries Iniciais é aqui compreendida como o processo pelo qual a linguagem das Ciências Naturais adquire significados, constituindo-se um meio para o indivíduo ampliar o seu universo de conhecimento, a sua cultura, como cidadão inserido na sociedade. (LORENZETTI,2001, p52;53)

A Sequência de Ensino Investigativo são atividades organizadas a partir de um problema. Este problema poderá ser: problema experimental com ou sem demonstração investigativa e problema não –experimental com ou sem leitura de um texto contextualizado. A SEI desenvolvida com a turma acabou constituindo-se de problema experimental e demonstração investigativa.

Segundo Carvalho (2013) no problema experimental, professor e aluno participam ativamente no experimento passando por etapas como:

- Etapa de distribuição do material experimental e proposição do problema;
- Etapa de resolução do problema dos alunos;
- Etapa da sistematização dos conhecimentos elaborados
- Etapa do registro: escrever ou desenhar.

A alfabetização científica pode ser realizada nas séries iniciais mesmo quando as crianças ainda não saibam ler e escrever. Os temas a serem trabalhados podem auxiliar o aluno a ler e escrever e assim dar mais significado ao que se está aprendendo. Cabe ao educador propor atividades que envolvam seus alunos tanto para ler e escrever como para investigar e produzir conhecimento.

Sendo assim, o objetivo do experimento foi oferecer um ensino de ciências significativo que privilegiasse a investigação, a descoberta e a que ao mesmo tempo proporcionasse momentos lúdicos e culminasse na construção do conhecimento para alunos com a idade de 6 anos do Ensino Fundamental.

O PERCURSO METODOLÓGICO

A SEI começa com uma roda de conversa e este momento podemos dizer roda de ciências tal como cita Dominguez (2001), pois é uma vivência lúdica privilegiada em que cada aluno vai se transformando por meio das interações e tornando-se também sujeitos reflexivos.

Há diversos componentes lúdicos nas rodas. Alguns deles são: a delimitação do espaço; o jogo de linguagem; os desafios de expressar as ideias, de prender a atenção das outras pessoas; fazer novas descobertas, adquirir novos conhecimentos, conviver em grupo, respeitar opiniões diferentes, ouvir e se fazer ouvir, organizar as ideias para expressá-las de forma compreensível. (DOMINGUEZ,2001, p.33)

Na roda de ciências, a professora faz provocação aos seus alunos com a questão: Toda a planta nasce de uma semente?

A resposta dos alunos foi unânime: a planta nasce de uma semente. Neste momento, a professora provocou mais um pouquinho: Será? Como nasce uma banana? E entre risos e desconfianças, algumas crianças se arriscaram em dizer que a banana também nasce de semente e outras não souberam responder. Aos alunos que responderam que a banana nascia de semente, a professora perguntou: *Alguém já viu a semente da banana? Novamente risos dos alunos e alguns se perguntando alto: semente de banana? Nunca vi! Já vi de maçã, laranja, melancia....* Então a professora disse que as próximas aulas de ciências iríamos descobrir se a banana nasce ou não de semente, no entanto, iríamos começar verificando como é a germinação de uma planta. Neste momento, a euforia é total dos alunos, pois faz parte do universo infantil a curiosidade e a descoberta.

Iniciamos o primeiro experimento da Sequência de Ensino Investigativo (CARVALHO,2013) que era plantar um feijãozinho no algodão para que os alunos observassem a germinação do mesmo. Neste experimento de plantar o feijãozinho no algodão, além de observar a germinação, exploramos também quais as

necessidades de uma planta sobreviver. O experimento foi realizado dentro da sala de aula, durante 4 semanas. Toda terça-feira era realizado a observação, seguida de roda de ciências e por fim o registro por meio de desenho do que estava acontecendo com a germinação.



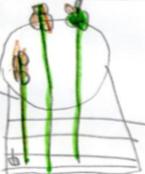
Plantando os feijões- 1º dia



Feijões no 7º dia



Feijões no 28º dia

CIÊNCIAS – OBSERVAÇÃO DA GERMINAÇÃO DO FEIJÃOZINHO			CONCLUSÃO DA EXPERIÊNCIA (TEXTO COLETIVO)
<p>1ª TERÇA-FEIRA 06/06</p> 	<p>2ª TERÇA-FEIRA 13/06</p> 	<p>3ª TERÇA-FEIRA 20/06</p> 	<p>RESULTADO DA EXPERIÊNCIA:</p> <p>DOS 26 FEIJÃOZINHOS PLANTADOS SOMENTE 5 FEIJÃOZINHOS NÃO NASCERAM. AS HIPÓTESES PARA EXPLICAR O MOTIVO DESTES FEIJÃOZINHOS NÃO TEREM DESENVOLVIDOS FORAM:</p> <ul style="list-style-type: none"> - MUITA ÁGUA A PESSOA DEVE TER MOLHADO DEMAIS. - FALTA DE LUZ SOLAR OS CINCO POTINHOS COM OS FEIJÃOZINHOS DEVEM TER FICADO MUITO ATRÁS E NÃO TEREM RECEBIDO A LUZ DO SOL DENTRO DA SALA DE AULA. <p>CONCLUSÃO FINAL:</p> <p>AS PLANTAS PRECISAM DE ÁGUA, LUZ DO SOL E DE TERRA.</p>
<p>4ª TERÇA-FEIRA 27/06</p> 			

L.AURA

Os registros foram feitos por meio de produção de texto coletivo, em que primeiro conversamos nas rodas de ciências sobre tudo o que aconteceu no experimento e em seguida escrevemos nossas conclusões.

Concluída esta etapa, assistimos ao desenho Show da Luna: Nem toda planta nasce da semente e depois na roda de ciências discutimos plantas que nascem de sementes.

Depois a professora trouxe uma planta chamada Rosa de Pedra, uma planta suculenta e que nasce a partir da sua folha e também foi discutido a possibilidade das plantas nascerem por meio de mudas.

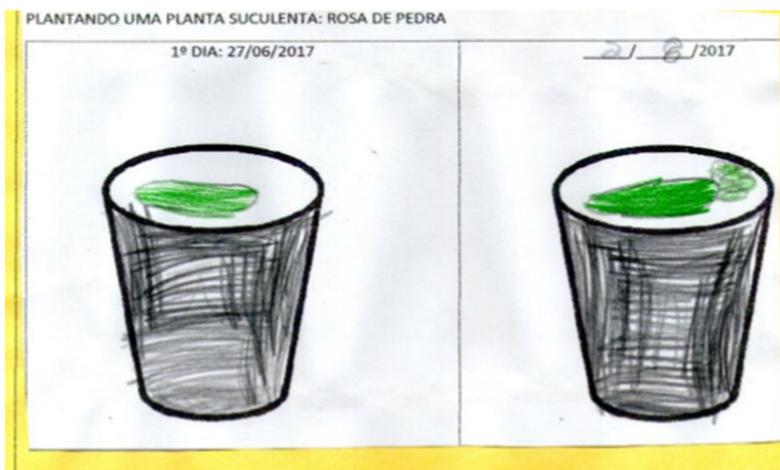


Foto 1- Os alunos plantando cada um a sua suculenta.

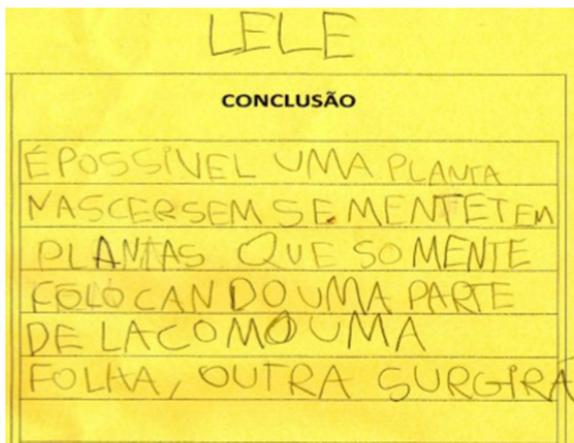
Durante de 4 semanas, os alunos molharam e observaram os a evolução de suas plantinhas. Ao final de 4 semanas, as crianças começaram a fazer os primeiros registros do que estava acontecendo com sua plantinha.



Foto 2- Alunos realizando o registro depois de quatro semanas.



Registro de uma aluna



Registro de uma aluna

Segundo Piaget (1976), qualquer novo conhecimento tem origem em um conhecimento anterior, os dois experimentos comprovam isso. Neles os alunos puderam ver que uma planta pode nascer por semente ou não, além de terem feito descobertas como a necessidade de a planta ter contanto com a luz solar e a quantidade correta de água para as plantas.

Nas rodas de Ciências os alunos fizeram suas colocações: momento em que se observa a equilibração, desequilibração e requilibração do conhecimento como propõe Piaget (1976) em seus estudos. O momento de equilibração acontece quando todos expõem o que sabem respondendo que toda planta nasce de uma semente. O momento de desequilibração acontece quando a turma assiste ao episódio do Show da Luna: Nem tudo nasce de sementes e quando plantamos a Rosa de Pedra, a partir de sua folha que depois de 30 dias nasceu uma nova planta. Já o momento de requilibração, acontece ao final da SEI. Ainda com estes experimentos, alguns alunos fizeram a colocação de que as plantas são terrestres e aquáticas e assim foi proposto na SEI uma demonstração investigativa onde os alunos puderam vivenciar e compreender como se planta uma orquídea na árvore e levar os alunos compreenderem por que as orquídeas são chamadas de plantas aéreas.



Foto 3- Professora e alunos plantando uma orquídea no bosque da escola

Por fim, nos reunimos novamente na roda de ciências onde fizemos o registro escrito por meio da produção de texto coletivo e em seguida cada aluno fez seu registro por meio de desenhos.



Concluída esta etapa, uma nova questão foi feita aos alunos: Então as plantas

nascem somente pela semente e por parte dela? Novamente um novo momento de desequilíbrio, pois até então eles já respondiam que algumas plantas nascem por sementes e outras não.

Então foi utilizado o recurso da música como estratégia para introduzir o conteúdo de polinização. Segundo Barros, Zanella, Araújo-Jorge (2013) “...muitas são as vantagens para a utilização da música como recurso didático-pedagógico em aulas de Ciências...uma atividade lúdica que ultrapassa a barreira da educação formal e que chega à categoria de atividade cultural”. (BARROS, ZANELLA, ARAÚJO-JORGE ,2013, p.82)

Desta forma, as crianças ouviram e viram o vídeo da música Borboleta (ZooParky), nela fala que as borboletas são responsáveis pela polinização. E assim discutimos o que era polinização e os alunos fizeram o registro.

Concomitante ao trabalho com a música Borboleta, realizamos a interdisciplinaridade com Língua Portuguesa, com uma sequência didática sobre o livro A primavera da Lagarta de Ruth Rocha e do filme Bee Movie, que exploram a polinização feita pela as abelhas.

Incentivar a leitura de livros infanto-juvenis sobre assuntos relacionados às ciências naturais, mesmo que não sejam sobre os temas tratados diretamente em sala de aula, é uma prática que amplia os repertórios de conhecimentos da criança, tendo reflexos em sua aprendizagem (BRASIL, 1997a:p.124)

Klein (2001) advoga que alunos que vivenciam atividades interdisciplinares estão mais preparados para lidar com questões e problemas complexos. O que é perfeitamente correto, pois as atividades interdisciplinares possibilitam ao aluno ver um assunto por inteiro, por diversos ângulos.

Após a leitura do livro A primavera da lagarta, ainda roda de ciências, lembramos e cantamos a música A borboleta e a lagarta (Palavra Cantada) que contribuiu para a discussão e reflexão sobre a metamorfose da borboleta.

Assim chegamos ao momento de reequilíbrio (PIAGET, 1976), quando fazemos o registro e todos já respondem que nem todas as plantas nascem de sementes, podem nascer por partes de outra planta ou pela polinização.

A SEI também teve um estudo do meio em que realizamos uma visita ao Borboletário de Diadema. As crianças viram ao vivo todas as nossas discussões sobre a metamorfose da borboleta.

Quando chegamos da visita ao Borboletário, fizemos o registro por desenho e escrito por meio da produção de texto coletiva, sobre tudo o que eles viram e descobriram.



Foto 4- Alunos observando os ovos de uma borboleta



Foto 5- Alunos observando a crisálida da borboleta.



Foto 6- Alunos dentro do viveiro das borboletas

No dia seguinte, no laboratório de informática, os alunos puderam ver outras espécies de borboletas brasileiras e ler o poema Borboletas de Vinícius de Moraes que por fim, terminou na produção de um poema com outras borboletas.

Novas borboletas

Borboleta olho de coruja
Borboleta verde
Borboleta laranja
Borboleta asas de vidro
São borboletas
Que deixam o mundo colorido.
Borboleta olho de coruja
Brinca e não se suja.
Borboleta verde
Pousa na parede.
Borboleta laranja
Lembra uma dança
E as com asas de vidro.... Brincam comigo.

Autores alunos do 1 ano C

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a Sequência de Estudo Investigativo foi possível desenvolver com os alunos a alfabetização científica, privilegiando a investigação com momentos lúdicos, levando-os a uma aprendizagem significativa nas aulas de ciências, além de também contribuir para leitura e escrita dos alunos do 1º ano inicial.

As aulas de ciências realizadas por meio de experimentos e vivências possibilitaram que os alunos aprendessem de maneira divertida, dinâmica, produzindo conhecimento a partir do conhecimento que os próprios alunos trouxeram.

Os alunos aprenderam que as plantas podem nascer por meio da semente, sem semente (parte de uma planta) e pela polinização, além de terem descoberto sobre os tipos de plantas terrestres, aquáticas e aéreas e as necessidades de uma planta. O professor teve o papel de mediar e —provocar com questões: Toda planta nasce de semente? As plantas nascem somente por sementes ou partes da planta?

(VIGOTSKY, 1984) cita que os alunos busquem soluções e assim, descubram e produzam seus conhecimentos. Nesta SEI também foi possível fazer a interdisciplinaridade com a área de Língua Portuguesa, realizando uma Sequência Didática sobre o livro *A primavera da Lagarta* da autora Ruth Rocha, em que por meio da literatura infantil, tratamos sobre a metamorfose das borboletas e refletimos com atividades de estudo de texto e de escrita.

Por fim, a SEI comprovou que é possível na rotina da sala de aula realizar aulas que propiciem a investigação científica com uma abordagem dialógica, lúdica,

significativa e que oportunize a construção do conhecimento através da interação com os pares e do objeto de estudo.

Autorização dos responsáveis para o uso de fotos no projeto:

Eu,.....responsável pelo (a) aluno
(a)autorizo o uso de sua foto no
desenvolvimento de projetos pedagógicos, para fins acadêmicos.

São Bernardo do Campo, de de 2017.

.....
Autorização de uso de imagem dos alunos

REFERÊNCIAS

BRASIL (1997a). Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais**. Brasília: MEC/SEF.

CARVALHO, AMP de *et al.* O ensino de ciências e a proposição de sequências de ensino investigativas. **Ensino de ciências por investigação: condições para implementação em sala de aula**. São Paulo: Cengage Learning, p. 1-20, 2013.

DOMINGUEZ, C.R.C. **Rodas de ciências na educação infantil: um aprendizado lúdico e prazeroso**. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo (USP). São Paulo

KLEIN, J. T. (2001) Ensino Interdisciplinar: Didática e Teoria. In: FAZENDA, I. C. A. (org.). **Didática e Interdisciplinaridade**. 6 ed. Campinas: Papirus

LORENZETTI, L. Alfabetização Científica no contexto das séries iniciais. **Rev. Ensaio** | Belo Horizonte | v.03 | n.01 | p.45-61 | jan-jun | 2001

PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1976

ROCHA, R. **A primavera da lagarta**. Editora Salamandra, 2011.

VIGOTSKY, L.S. **A formação Social da mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

ENSINO HÍBRIDO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO DOCENTE EM MANAUS-AMAZONAS

Data de aceite: 01/10/2020

Data de submissão: 12/07/2020

Andrea Sebastiana do Rosário Cavalcante Machado

Secretaria de Estado de Educação e Desporto
- SEDUC
Manaus-AM

<http://lattes.cnpq.br/7691531498350056>

<http://orcid.org/0000-0002-0259-6026>

Joelma Monteiro de Carvalho

Universidade do Estado do Amazonas – UEA
Manaus-AM

<http://lattes.cnpq.br/5095453162912989>

<https://orcid.org/0000-0003-2876-3213>

RESUMO: Este trabalho analisa a importância da formação de professores no ensino híbrido e contemporâneo, suas contribuições para o ensino por meio da tecnologia, como instrumento de potencialização da capacidade formativa no âmbito educacional. O estudo se deu em dez turmas do curso de Pós-Graduação em Letramento Digital, ofertada aos professores da rede estadual de ensino no município de Manaus-Am. A metodologia utilizada teve como base a pesquisa qualitativa, pois o texto vislumbrou-se em refletir sobre o uso das tecnologias no ensino contemporâneo. Como aportes teóricos compactuamos com (LÉVY, 1999); BACICH (2015; 2016). As novas tecnologias se configuram como instrumento valioso na efetivação da aprendizagem dos estudantes. No

entanto, o que se tem visto em muitas escolas é um ensino conteudista intercalado no uso de poucas tecnologias. Como resultado parcial, os professores em formação construíram projetos de pesquisas a partir do entendimento sobre o ensino híbrido, na vivência da prática docente.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores; Ensino híbrido; Aprendizagem.

HYBRID EDUCATION: CHALLENGES AND PERSPECTIVES IN TEACHING TRAINING IN MANAUS-AMAZONAS

ABSTRACT: This paper analyzes the importance of teacher training in hybrid and contemporary education, its contributions to teaching through technology, as an instrument to enhance the training capacity in the educational field. The study took place in ten classes of the Postgraduate Course in Digital Literacy, offered to teachers from the state school system in the city of Manaus-Am. The methodology used was based on qualitative research, as the text aimed to reflect on the use of technologies in contemporary education. As theoretical contributions we agree with (LÉVY, 1999); BACICH (2015; 2016). The new technologies are configured as a valuable instrument in making students learning effective. However, what has been seen in many schools is content teaching interspersed in the use of few technologies. As a partial result, teachers in training built research projects based on the understanding of hybrid teaching, in the experience of teaching practice.

KEYWORDS: Teacher training; Hybrid teaching; Learning.

1 | INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas mudanças significativas têm ocorrido no cenário cibernético no campo educacional. Nesse contexto de mudanças os recursos tecnológicos vêm conquistando espaço fomentando uma nova postura do professor, o facilitador no processo de construção do conhecimento. Para tanto é preciso que a escola adote uma nova dinâmica de trabalho que atenda as expectativas dos estudantes frente aos novos desafios da sociedade do conhecimento. Libâneo (2011, p.18) enfatiza que “Na vida cotidiana, cada vez maior número de pessoas são atingidas pelas novas tecnologias, pelos novos hábitos de consumo e indução de novas necessidades”. O uso das tecnologias tem fomentado novas formas de se relacionar, rompendo barreiras da distância, possibilitando a comunicação e acesso as informações em tempo real.

Há necessidade de a escola refletir sobre a apropriação das ferramentas tecnológicas como suporte pedagógico no espaço escolar. É notória a presença dos recursos tecnológicos no cotidiano das pessoas, bem como o interesse dos estudantes pela tecnologia, com celulares de alta geração, para uso de jogos eletrônicos, aplicativos de restaurantes, entretenimento, filmes dentre outros. Seja no trabalho, nas escolas, em hospitais e em supermercados.

O novo cenário contemporâneo requer uma inovação no trabalho pedagógico, no qual a escola precisa ser redesenhada, e o professor precisa assumir novas posturas. Surge à necessidade de além de inovar, outras ações caminham juntas como motivar, orientar, encantar e inspirar o alunado. As redes atraem os estudantes. “Eles gostam de navegar, de descobrir endereços novos, de divulgar suas descobertas, de comunicar-se com outros colegas”, afirmou Moran (1997, p. 147). É preciso que o professor se aproprie, de fato, da nova linguagem cibernética que vem adentrando em sala de aula, pelos estudantes.

Diante desse cenário torna-se imprescindível refletir sobre o uso das tecnologias no cotidiano da escola, visto que esses recursos tecnológicos podem se configurar como importante ferramenta pedagógica a favor da aprendizagem dos estudantes, uma vez que o uso adequado poderá tornar as aulas mais dinâmicas e prazerosas. Desta forma busca-se aperfeiçoar a troca de informação, confrontar as resistências, enfim mostrar ao corpo docente e discente essa ferramenta pedagógica no dia a dia das salas de aula.

Apresentamos neste artigo algumas vivências no curso de Pós-Graduação em Letramento Digital para a formação de professores da rede pública de ensino no município de Manaus, no estado do Amazonas. Não se pode mais fugir dos equipamentos tecnológicos, tornando-se fundamental utilizá-los como ferramenta pedagógica capaz de potencializar o processo de construção do conhecimento.

A partir desses pressupostos, este trabalho possibilita a reflexão da prática docente tendo em vista a importância dos recursos tecnológicos como instrumento valioso que poderá ser usado como suporte pedagógico capaz de favorecer o processo de ensino e aprendizagem de todos os estudantes. Cabe destacar que a missão da escola é contribuir para a formação de sujeitos letrados e o professor precisa estar preparado para atuar como o facilitador na consolidação de uma aprendizagem significativa.

De acordo com Moran (2015, p. 12) “A escola precisa reaprender a ser uma organização efetivamente significativa, inovadora e empreendedora”, o autor ainda afirma que “Uma boa escola precisa de professores mediadores, motivados, criativos, experimentadores, presenciais e virtuais”. Daí a necessidade de se pensar na formação docente como aspecto fundamental para o avanço da educação.

Nesse cenário educacional nos motiva a indagar se o professor está utilizando os recursos tecnológicos a favor da aprendizagem dos estudantes? A pretensão foi saber como o professor trabalha com os recursos tecnológicos na sala de aula, buscando fomentar a reflexão sobre a importância da formação docente para a melhoria da prática pedagógica e suas contribuições para o ensino por meio da tecnologia, como instrumento potencializador da capacidade formativa no âmbito educacional.

Ao entender a relevância do curso de Pós-Graduação em Letramento Digital para a formação docente, espera-se contribuir não apenas com a melhoria da prática pedagógica do professor, mas também, com a formação do estudante, contribuindo para a construção de um ser pensante, crítico, inovador e atuante na sociedade contemporânea.

2 | TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO

Num mundo em constante processo de transformação, os recursos tecnológicos vêm conquistando espaço na vida das pessoas possibilitando acesso à informação, de forma a promover a interação além de favorecer a comunicação e troca de novos saberes.

O fenômeno da globalização, aliada à velocidade da informação, vem exercendo grande influência no relacionamento entre as pessoas. Tudo isso tem provocado mudanças significativas numa sociedade em constante mutação e processo de adaptação. Da mesma forma que as organizações vêm redefinindo suas estruturas, visando à sintonia com esta nova realidade, a escola também precisa colocar-se à frente de seu tempo, renovando-se para atuar com excelência na formação das futuras gerações.

Preto (1999, p.104) enfatiza que “em sociedades com desigualdades sociais

como a brasileira, a escola deve passar a ter, também, a função de facilitar o acesso das comunidades carentes às novas tecnologias”. Assim, em contextos Amazônicos é primordial investimentos nos espaços educacionais, em longínquas cidades. É desta forma que diretores, professores e pedagogos têm buscado a qualificação na Pós- Graduação do Letramento Digital.

Os avanços tecnológicos estão proporcionando diversas facilidades que, mais cedo ou mais tarde, farão parte da vida das pessoas. O estudo sobre o uso das tecnologias digitais no processo ensino-aprendizagem não é recente na educação, afirmou (Bacich, 2016). É visível, no contexto atual da educação uma correria para a utilização das tecnologias em sala de aula. É perceptível a necessidade de uma prática pedagógica que atenda as exigências da sociedade contemporânea.

Governos da rede estadual e municipal de ensino, no município de Manaus, têm feito investimentos em recursos tecnológicos como em computadores, *tablets*, dentre outros equipamentos, como suporte educacional, de forma a garantir a inserção dos professores e estudantes, no ensino híbrido. Um voo sobre o ensino híbrido é organizar a escola não somente para o ensino presencial, mas também para o ensino on-line (Horn & Staker, 2015). Isto é, a tecnologia é tão importante como o ensino tradicional, ambos se completam.

A integração das tecnologias digitais na educação precisa ser feita de forma crítica, criativa e autônoma para que os atores educacionais não se tornem receptores de informações (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015).

Assim, é fundamental que esses instrumentos midiáticos sejam utilizados, didaticamente, na escola, como recurso pedagógico do professor. Certamente, ampliará as possibilidades de comunicação e interação dos estudantes e permitirá que a sala de aula se torne, de fato, o centro de produção de conhecimento. Logo, a comunicação por mundos virtuais é, portanto, em certo sentido, mais interativa que a comunicação, Lévy (1999, p. 81).

Censos educacionais, até então realizados, mostram que a maioria das escolas públicas já tem à sua disposição uma série de tecnologias. No entanto, a presença dessas ferramentas não significa necessariamente uso adequado delas. O que se tem observado é que no contexto escolar surgem e cristalizam-se estruturas de poder e focos de cultura que resistem a mudanças, principalmente às tecnológicas.

Daí a necessidade de transformar os novos recursos da mídia, da informação, em elementos integradores e educativos, respondendo assim, às exigências de qualidade no âmbito da educação. Para Moran (2000, p. 32),

[...] o professor tem um grande leque de opções metodológicas, de possibilidades de organizar sua comunicação com os alunos, de introduzir um tema, de trabalhar com os alunos presencial e

virtualmente e também de avaliá-los”.

De acordo com o autor entendemos que o papel do professor não se limita somente em ensinar, se faz necessário causar nos estudantes a curiosidade, fomentando a criatividade e a vontade de aprender.

Nos dias atuais em que as informações estão ao alcance de todos e de diferentes maneiras, o professor precisa deixar de ser mero transmissor de conteúdos e atuar como mediador, criando situações significativas que favoreçam aos estudantes condições de se apropriar de novos conhecimentos. Pois a realidade mostra que professor preso ao plano de aula, é incapaz de reconhecer as habilidades dos estudantes, não percebem que educadores são agentes de transformação, mediadores do processo ensino-aprendizagem. A garantia de despertar o senso crítico e a curiosidade nos estudantes é um papel fundamental da escola.

Ensinar em um mundo conectado requer uma nova postura do professor, devendo ser o facilitador, orientador da aprendizagem, que estimula o aluno a aprender, desperta a curiosidade e torna o estudo mais interessante. Pires (2015, p.91) esclarece que “Nessa nova concepção de aprendizagem, o docente é um arquiteto do conhecimento e precisa mostrar para o aluno que existem diferentes formas de construir o saber”, no qual o ensino híbrido se constitui como agente potencializador da aprendizagem.

De acordo com os novos paradigmas da educação a escola deve ser um lugar de troca de experiências, onde a sala de aula deverá ser um ambiente prazeroso e de cooperação. Corroboramos com a ideia de Santos (2005, p. 117) ao afirmar que “Cada docente é livre para escolher a melhor forma de atuar com seus estudantes visando encontrar maneiras mais eficazes de ensino e aprendizado”. Vale destacar que a prática pedagógica precisa ser pautada no planejamento eficaz, não basta incluir as tecnologias na sala de aula sem antes repensar o papel do aluno e do professor. Pedroso (2002, p. 10) destaca que “Essas novas tecnologias têm sido utilizadas para a instrumentalização do ensino-aprendizagem sem mudar, substancialmente, a estrutura do ensino”.

Fazer da escola um ambiente que favoreça a aprendizagem dos estudantes suscita a utilização de metodologias criativas e inovadoras que atendam as expectativas e anseios dos estudantes.

Neste sentido, a escola toma uma nova dimensão, tornando-a mais atrativa, dinâmica e prazerosa, respeitando a individualidade de cada aluno, fomentando a cooperação e a coletividade, através de atividades contextualizadas, valorizando a participação da comunidade e contribuindo para uma educação realmente de qualidade voltada para formação integral do aluno.

3 I O LETRAMENTO DIGITAL NA FORMAÇÃO DOCENTE

Baseado nos desafios do professor diante dos novos paradigmas educacionais e a necessidade de utilização dos aparatos tecnológicos para tornar as aulas mais atraentes aos estudantes, a Secretaria de Estado de Educação – SEDUC, em parceria com a Universidade do Estado do Amazonas – UEA, implantou o curso de Letramento Digital para os professores da rede estadual de ensino, com turmas na capital e nos 61 municípios do Estado.

O curso acontece de forma presencial para os cursistas residentes em Manaus, porém, para os municípios do estado do Amazonas são mediadas por Tecnologia (IPTV), com transmissão via Centro de Mídias do Amazonas (CEMEAM). O curso ainda está em vigência e a duração total de 15 meses e carga horária que varia de 360 a 400 horas, conforme dados da coordenação do curso, via portal da Universidade do Estado do Amazonas.

O curso Letramento Digital visa possibilitar aos professores da rede estadual de ensino o uso dos recursos tecnológicos para a dinamização das aulas e potencialização da aprendizagem de todos os estudantes. Além de oferecer aos cursistas inúmeras metodologias capazes de favorecer o ensino e potencializar aprendizagem dos alunos.

O aperfeiçoamento das tecnologias possibilita mudanças no cotidiano da sala de aula, o professor ao se apropriar dessas ferramentas poderá transformar sua sala num ambiente propício a aprendizagem.

Nesse sentido, a formação docente torna-se primordial, pois possibilita não apenas a reflexão, mas também a inovação da prática pedagógica, o que poderá ser considerado fator preponderante na construção do conhecimento. Nessa perspectiva, Gatti (2009, p. 226), elucida que,

A expectativa é que novos modelos de formação continuada sejam gestados, os quais orientem e apoiem o professor no desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva sobre sua ação docente e, ao mesmo tempo, deem condições para que ele possa construir conhecimentos e acumular um cabedal de recursos que lhe permitam desenvolver iniciativas para enfrentar seus desafios profissionais.

Em vista dessa realidade, enfatizamos a formação docente como uma necessidade crucial aos professores, visto que, esse novo contexto demanda uma postura mais dialógica onde professores e estudantes aprendem.

4 I ENSINO HÍBRIDO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

Ensinar e aprender requer atenção e sintonia. Podemos aprender nas mais diversas situações, o ser humano está em constante processo de aprendizado. De

acordo com Moran (2015, p. 27) “Podemos ensinar e aprender de inúmeras formas, em todos os momentos, em múltiplos espaços”.

O ensino híbrido é um conceito rico, embora desconhecido por alguns professores, significa “misturado, mesclado, blended” (MORAN, 2015). Trabalhar de forma híbrida requer conhecimento e habilidade com os recursos tecnológicos, visto que, o ensino presencial e a distância se mesclam.

Moran (2015, p. 31) relata que

Com as tecnologias atuais, a escola pode transformar-se em um conjunto de espaços ricos de aprendizagem significativas, presenciais e digitais, que motivem os estudantes a aprender ativamente, a pesquisar o tempo todo, a serem proativos, a saber tomar iniciativas e interagir.

Muitas questões impactam o ensino híbrido, cabe ao professor fazer suas escolhas e conduzir o planejamento de suas aulas no espaço de interação, troca de saberes e efetivação da aprendizagem. Para Moran (2012, p.23) “[...] o conhecimento acontece quando algo faz sentido, quando é experimentado, quando pode ser aplicado de alguma forma ou em algum momento”.

Libâneo (2011, p.29) esclarece que

O valor da aprendizagem escolar está justamente na sua capacidade de introduzir os estudantes nos significados da cultura e da ciência por meio de mediações cognitivas e interacionais providas pelo professor.

Nesse contexto, o ensino híbrido poderá contribuir para o progresso dos estudantes. Entretanto, essa integração das tecnologias digitais precisa ser feita de modo criativo e crítico, buscando o desenvolvimento da autonomia e reflexão de todos os envolvidos, de modo que eles não se tornem apenas receptores de informação, mas protagonista na construção do próprio conhecimento, ressignificando o conceito de ensino e aprendizagem (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015). A utilização do híbrido na educação requer professores mais preparados e estudantes capazes de aprender em ambiente que coaduna o presencial e o digital.

Trabalhar de forma híbrida torna-se um desafio para alguns professores, visto que, trata-se de uma nova forma de ensinar, que requer planejamento, criatividade e disposição para o novo. Segundo Moran (2015, p.26) “Podemos ensinar e aprender de inúmeras formas, em todos os momentos, em múltiplos espaços”. O Ensino Híbrido contempla atividades pedagógicas convencionais, denominadas de tradicional, além de recursos midiáticos dialogando entre as modalidades de ensino. Essa nova forma de ensinar requer do professor atitude, organização e mudança na dinâmica da sala de aula, que se configura como espaço de troca de saberes e construção de novos conhecimentos.

Neste contexto, Bacich e Moran (2015):

A educação sempre foi híbrida porque sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Com as tecnologias digitais, com a mobilidade e a conectividade, essa abordagem é muito mais perceptível, ampla e profunda: “trata-se de um ecossistema mais aberto e criativo” (BACICH; MORAN, p. 45, 2015).

Esse novo modelo de ensino fomenta a participação do estudante, no qual é estimulado a buscar conhecimento, coadunando tecnologia e ensino presencial. Isto posto, há de perceber que o estudante aprende em qualquer espaço, seja no modelo tradicional ou no modelo por meio midiático.

5 | METODOLOGIA

Para o alcance dos objetivos estabelecemos como percurso metodológico a pesquisa bibliográfica com os trabalhos de Libâneo (2011) que fala das exigências educacionais do docente na sociedade contemporânea, Moran (2015) elucida a importância das tecnologias para uma aprendizagem significativa.

O campo de investigação ocorreu em duas salas de aula A e B, no curso de Pós-Graduação em Letramento Digital. Durante sete (07) disciplinas, iniciais do referido curso, denominadas, 1 - Ambientação e Letramento Digital, 2- Aspectos Psicológicos da Sociedade em rede, 3 - Tecnologia Educacional e Concepção de Aprendizagem, 4 - Tecnologias Digitais e Práticas Pedagógicas na Educação, 5 - Tecnologias Assistivas na Educação e Práticas Pedagógicas Inclusivas, 6 - Fundamentos de Redes Sociais em Educação e 7- Fundamentos e Metodologia de Pesquisa em Educação.

Sendo assim, participaram deste estudo 10 (dez) turmas, durante a oferta das sete (07) disciplinas. A cada aula, por meio de uso de software percebeu-se que, as dificuldades no entendimento e acesso à metodologia digital eram bem nítidas. Foi usado o modelo de organização do ensino híbrido, por rotação e estação, para que os professores em formação pudessem desenvolver as atividades de forma compartilhada.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, exploratória e descritiva. A metodologia foi organizada à luz da pesquisa-ação. Sendo que, “A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus estudantes [...]”, Tripp (2005, p. 445). Assim, por meio de oficinas, com uso dos softwares na aplicação de métodos sistematizados, pesquisas bibliográficas, bem como, apreciação crítica e síntese da

informação selecionada. (SAMPAIO; MANCINE, 2007). Para o levantamento dos dados foi selecionada duas turmas A e B, alocadas na Escola Estadual Professora Nathalia Uchoa, como campo desta investigação.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os novos recursos tecnológicos em ambientes da educação têm proporcionado aos estudantes um espaço significativo e eficiente nas aprendizagens colaborativas. Visto que, eles interagem com os aplicativos e aprendem dando significados no ato da aprendizagem (CARVALHO & SOUZA, 2019). É neste sentido que as secretarias de educação precisam investir cada vez mais na formação de professores contemporâneo.

Durante as aulas, do curso de Pós- Graduação, os professores em formação usaram vários softwares para o ensino dos componentes curriculares de Matemática, Língua Portuguesa e Ciências, tanto na modalidade da Educação Infantil quando na Educação Básica, além na Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos.

Para os professores em formação foi bem desafiador, pois eles não apresentavam habilidades ao uso dos aplicativos e software. Com uso de celulares e *tablets* aos poucos foram interagindo e compartilhando novos saberes. Ao final da sétima disciplina, denominada de Fundamentos e Metodologia de Pesquisa em Educação, os professores elaboraram seus respectivos projetos de intervenção para as pesquisas, a partir da prática docente, em diversas modalidades de ensino, para a Educação de Jovens e Adultos, ensino fundamental e ensino médio.

Por fim, cursos desta natureza devem ser prioridades em contexto híbrido e contemporâneo. O ensino tradicional, certamente, ganhará novas formas de agregar o ensino por meio das tecnologias. No entanto, faz-se, necessário investimento por parte dos governos federal, estadual e municipal para que mais professores tenham oportunidade de aprimorar conhecimento e refletir sobre a tríplice “ação-reflexão-ação”, buscando a reflexão e inovação da prática pedagógica, contribuindo assim, para um ensino pautado nos pilares da equidade educacional. Logo, como resultados estudantes e professores estarão estimulados a fazer uso, adequado, das novas ferramentas tecnológicas para o aprimoramento da didática educacional e na obtenção dos rendimentos escolares, em qualquer modalidade de ensino.

REFERÊNCIAS

BACICH, L.; Tanzi Neto, A. & Trevisani, F. de M. (2015). **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre.

BACICH, L.; Tanzi Neto, A. & Trevisani, F. de M. Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso. 2015. **Anais do XXII Workshop de Informática na Escola** (WIE 2016)

CARVALHO, Joelma Monteiro de.; SOUZA, Clisivania Duarte de. **A Semiótica e as Interfaces do Multilinguismo**: os softwares hagáquê e audacity – podcast no ensino contemporâneo. Manaus. SIDSCON, 2019.

GATTI, B. A. NUNES; M. M. R. (orgs.) **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Português, Matemática e Ciências Biológicas. Coleção Textos FCC, n.29, 2009.

HORN, M. B. & STAKER, H. **Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação**. Porto Alegre: Penso, (2015).

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. Editora Cortez -13ª Edição São Paulo, 2011.

MORAN, J. M. **A Educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá**. 4 ed. São Paulo: Papirus, 1997.

_____, José Manuel Masetto. **Novas tecnologias e mediação pedagógicas**. São Paulo: Papirus editora, 2015.

PEDROSO, L. A. **Indústria cultural e educação: situando o tema**. In: PEDROSO, L. A.; BERTONI, L. M. (Orgs). Indústria cultural e educação (reflexões críticas). Araraquara: JM Editora, 2002, p. 07-12.

PIRES, Carla Fernanda Ferreira. **O estudante e o ensino híbrido**. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (Org). Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

PRETTO, Nelson de Luca (org.). **Globalização & Organização: mercado de trabalho, tecnologias de comunicação, educação a distância e sociedade monetária**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1999.

Portal da Universidade do Estado do Amazonas <http://noticias3.uea.edu.br/noticia.php?notId=58244>, acesso 16 de julho de 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2005.

SAMPAIO, R.F, MANCINI, M.C. **Estudos de Revisão Sistemática**: Um Guia para Síntese Criteriosa da Evidência Científica. **Rev. Bras. Fisioter.** São Carlos, 11(1), 2007, 83-89.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, n. 3, set/dez 2005.

CAPÍTULO 6

A TRAJETÓRIA DO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NO ESTADO DE MATO GROSSO FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE ESPANHOL

Data de aceite: 01/10/2020

Cristiane Montes de Novais

E.E. Francisco Alexandre Ferreira Mendes

Edson Gomes Evangelista

Instituto Federal de Mato Grosso - IFMT

RESUMO: O referente artigo tem como objetivo reforçar a importância da língua como um instrumento importante para colaborar no processo de inclusão daqueles excluídos do mundo do trabalho, da informação, do conhecimento e da tecnologia. A Lei Ordinária 13.415/2017 alterou o art. 35, da Lei Federal 9394/1996, estabelecendo que: “§ 4.º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino”. Diante da ausência do ensino da língua espanhola na BNCC, se faz necessário repensar uma nova política estadual que contemple sua necessidade, uma vez que caberá aos estados ofertar ou não o espanhol como língua obrigatória/optativa. É um momento reflexivo, no qual o foco principal é o aluno, onde os mesmos precisam ter voz e decisão dentro de sua comunidade escolar. É uma disciplina que remete de modo direto às necessidades da prática social local e nacional a curto, médio e longos prazos. Um exercício teórico-prático que, na contemporaneidade, perde legitimidade se não for ligado à realidade.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de espanhol, formação continuada, BNCC.

RESUMEN: Este artículo apunta a reforzar la importancia del lenguaje como un instrumento importante para colaborar en el proceso de inclusión de los excluidos del mundo del trabajo, la información, el conocimiento y la tecnología. Ley ordinaria 13.415 / 2017 enmendada art. 35 de la Ley Federal 9394/1996, que establece que: “El párrafo 4. El plan de estudios de la escuela secundaria debe incluir el estudio del inglés y puede ofrecer otros idiomas extranjeros, preferiblemente el español, de acuerdo con la disponibilidad de lugares, lugares y horarios definidos por los sistemas educativos”. Dada la ausencia de enseñanza de español en el BNCC, es necesario repensar una nueva política estatal que aborde su necesidad, ya que dependerá de los estados ofrecer el español como idioma obligatorio / opcional. Es un momento de reflexión, en que el enfoque principal es el estudiante, donde deben tener voz y decisión dentro de su comunidad escolar. Es una disciplina que aborda directamente las necesidades de la práctica social local y nacional a corto, mediano y largo plazo. Un ejercicio teórico-práctico que, en los tiempos contemporáneos, pierde legitimidad si no está vinculado a la realidad.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza de español, formación continuada, BNCC.

1 | INTRODUÇÃO

Em 16 de fevereiro de 2017, com a publicação da Lei 13.415 foi revogada a Lei

do Espanhol, extinguindo a obrigatoriedade da oferta de ensino dessa língua e tornando-a disciplina optativa nos currículos de ensino médio. É necessário salientar que no Brasil, existe uma ideia equivocada de que, devido à semelhança com o português, o espanhol não demanda estudo sistemático. Essa concepção equivocada de que similaridade equivale à facilidade de comunicação, motiva ações que priorizam a exclusividade do ensino de inglês.

A Lei Ordinária 13.415/2017 alterou o art. 35, da Lei Federal 9394/1996, estabelecendo que:

“§ 4.º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino”.

A revogação da Lei do Espanhol é um exemplo disso e como consequência a língua espanhola está sendo gradativamente excluída dos currículos. Entretanto, esta exclusão trará grandes prejuízos a Mato Grosso e ao país de modo geral, bem como aos estudantes e aos professores do idioma.

A importância da formação em língua estrangeira é explicitamente reconhecida na legislação federal, haja vista a inclusão desse parágrafo específico relacionado ao tema, no qual menciona-se a oferta de inglês e espanhol. A opção pela obrigatoriedade de oferta da língua inglesa se justifica pela inegável relevância do conhecimento desse idioma em nível de comunicação mundial. Por outro lado, a oferta de espanhol se justifica por diversas razões de ordem histórica, sociocultural, política e econômica, que serão expostas ao longo deste documento.

No que se refere ao impacto da exclusão do espanhol para os professores desse idioma, destaca-se a incerteza sobre a sua carreira profissional e sua área de atuação, uma vez que a sua formação inicial e disciplina de concurso não está sendo considerada.

Na LOPEB Lei complementar Nº 50, de 1º outubro de 1998, **Capítulo VI** dos Direitos e dos Deveres Especiais dos Profissionais da Educação Básica **Seção I** dos Direitos Especiais, **Art. 75, V** afirma que são direitos dos Profissionais da Educação Básica “não sofrer qualquer tipo de discriminação moral ou material decorrente de sua opção profissional, ficando o infrator sujeito às penalidades previstas na Constituição Federal, Artigo 5º, incisos V e XII.

21 USO DA LÍNGUA ESPANHOLA NO ASPECTO TURÍSTICO, ECONÔMICO E CULTURAL

O Brasil faz fronteira com 7 países hispano-falantes. Esse contexto geográfico, contribuiu, em certa medida, para que os países sul-americanos

compartilhassem traços identitários e elementos culturais, uma vez que o território, originalmente habitado por povos indígenas, foi colonizado por europeus e, posteriormente, povoado, por escravos africanos. No momento da colonização europeia, no Brasil foram os portugueses que dominaram o território, mas nos demais países o domínio foi espanhol. Assim, o Brasil é o único país da América do Sul que não tem o espanhol como língua oficial.

É igualmente importante considerar a história do povo mato-grossense que sempre esteve ligada à língua e à cultura espanhola. Grande parte do nosso território foi ocupado inicialmente por espanhóis, constituindo-se em área de disputa entre Portugal e Espanha.

Vale ressaltar também os laços culturais, a história que revigorada pelos atrativos turísticos, os Monumentos históricos em Cáceres, as grandes fazendas que ignoraram o tratado de Tordesilhas, a proximidade com Bolívia e Paraguai, o ecossistema pantaneiro partilhado com nossos vizinhos e a grande contribuição na formação de nossos jovens, frequentadores assíduos das Universidades de países de língua espanhola.

Sob essa perspectiva, o espanhol pode contribuir para a inserção internacional de Mato Grosso no âmbito econômico. O Estado tem posição geográfica estratégica. Mato Grosso está a menos de 700 km da Bolívia e 500 km de Brasília, local de muitas embaixadas de países falantes de espanhol, fato que permite tanto interações socioculturais quanto relações comerciais com hispano-falantes.

O conhecimento de espanhol é importante também para o turismo. De acordo com o Anuário Estatístico de Turismo - 2018, Ano base 2017 (p. 302), entre os anos de 2013 a 2017, Argentina, Chile, Paraguai, Uruguai e Espanha estavam entre os 10 principais países de origem de turistas que estiveram no Brasil. E Colômbia, Bolívia, Peru, México e Venezuela estavam entre os 20 principais países de origem de turistas. Isso demonstra a importância de países hispano-falantes do turismo brasileiro.

Em Mato Grosso existe um grande potencial turístico, como o nosso Pantanal Matogrossense, a cidade da Chapada dos Guimarães, o mergulho em Nobres, as grandes cachoeiras; como da cachoeira da Fumaça, da Salgadeira, Vêu das noivas, visita ao parque do Xingu dentre outros aspectos.

No estudo encomendado pelo Ministério do Turismo foi observado que o maior número de turistas que visitaram Mato Grosso, entre 2012 e 2016, 8,2% foram os argentinos com Porém, quando os turistas são agrupados por continentes, constata-se que os europeus são maioria, oriundos de países como: Espanha, França, Alemanha, Reino Unido, Itália e Portugal que juntos somam mais de 37% do perfil da demanda turística internacional.

Para o turismo de eventos e negócios da região metropolitana – Cuiabá e

Várzea Grande -, também é contemplada no novo mapa turístico de Mato Grosso que apresenta ainda roteiros regionais integrados que permitem conhecer de uma só vez o Pantanal, o Cerrado e a Amazônia. Lançado em novembro, o roteiro turístico Missões Jesuíticas, ligando Brasil e Bolívia, reforça o projeto de integração proposto pelo Governo do Estado entre os dois países. Mais de R\$ 30 milhões estão sendo investidos pela iniciativa privada

No âmbito econômico Mato Grosso exporta para vários países hispânicos também como: Espanha: US\$ 433.268.643 (5,01%), México: US\$ 103.200.217 (1,19%), Cuba: US\$ 56.014.258 (0,65%) Chile: US\$ 46.876.180 (0,54%), Paraguai: US\$ 15.698.400 (2,79%), Bolívia: US\$ 13.303.018 (2,37%), Argentina: US\$ 5.535.048 (0,

A aproximação geográfica e histórico-social não abrangia da mesma forma o âmbito econômico, sendo necessário maior estreitamento de laços comerciais com países da América do Sul. Em 1991, foi assinado o Tratado de Assunção e fundado o Mercado Comum do Sul (Mercosul), do qual são membros plenos: Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai. O Mercosul visa a fortalecer o continente e facilitar as negociações comerciais multilaterais em âmbito mais global.

No que se refere ao impacto no desenvolvimento do país e, em particular, do estado de Mato Grosso, é preciso ressaltar que o espanhol:

- é a língua oficial de 22 países,
- é falado nos 5 continentes
- é a segunda língua mais falada no mundo, em número de pessoas, depois do mandarim (chinês).
- é a segunda língua mais usada na comunicação mundial, depois do inglês.
- é a segunda língua mais aprendida por falantes nativos de inglês.
- é língua oficial na Organização das Nações Unidas, no Mercosul, na Unasul e na União Europeia. - é a segunda língua mais falada nos Estados Unidos.

3 I O ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA EM ÂMBITO ESTADUAL

A integração econômica pretendida também dependia da plena comunicação entre os países membros e a diferença da língua precisava ser minimizada, por isso, acordos e convênios foram assinados. No Brasil, foi publicada a Lei 11.161/2005, conhecida como a Lei do Espanhol, a qual obrigava a oferta desse idioma nas escolas brasileiras. Essa lei promoveu a atualização dos currículos escolares e a criação, em todo o país, de cursos de Letras com Licenciatura em língua espanhola, os quais formaram milhares de profissionais.

Contraditoriamente, em 16 de fevereiro de 2017, com a publicação da Lei 13.415 foi revogada a Lei do Espanhol, extinguindo a obrigatoriedade da oferta de

ensino dessa língua e tornando-a disciplina optativa nos currículos de ensino médio. É necessário salientar que no Brasil, existe uma ideia equivocada de que, devido à semelhança com o português, o espanhol não demanda estudo sistemático. Essa concepção equivocada de que similaridade equivale à facilidade de comunicação, motiva ações que priorizam a exclusividade do ensino de inglês.

A revogação da Lei do Espanhol é um exemplo disso e como consequência a língua espanhola está sendo gradativamente excluída dos currículos. Entretanto, esta exclusão trará grandes prejuízos a Mato Grosso e ao país de modo geral, bem como aos estudantes e aos professores do idioma.

No que se refere ao impacto da não oferta de espanhol na formação dos estudantes, cabe destacar que, conforme os microdados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM/INEP/MEC), usado pelas universidades federais como forma de acesso ao ensino superior, em 2016, cerca de 60% dos candidatos que optaram por fazer a prova de Espanhol como língua estrangeira, apresentaram uma média de acertos de 34%, ao passo que os candidatos que optaram pelo inglês, alcançaram 45% de acertos.

Esses resultados demonstram que a proximidade entre as línguas não é suficiente para garantir um bom desempenho dos estudantes, mas a proximidade aliada à oferta de ensino sistemático pode mudar esse quadro, pois deixaria os alunos mais bem preparados para o ENEM. Em outras palavras, e em conformidade com os pressupostos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) do Ensino Médio, ratifica-se que aprender espanhol pode ampliar as possibilidades de sucesso acadêmico e profissional ao estudante.

Além dessa perspectiva essencialmente pragmática, a aprendizagem sistemática de espanhol têm uma importante função social e humanista, por ampliar as formas de engajamento social dos estudantes, contribuindo para o seu desenvolvimento cultural e identitário, bem como fortalecendo sua formação crítica, cidadã e reflexiva. Por outro lado, o espanhol é também parte da pluralidade linguística e cultural do Brasil, devido às fronteiras compartilhadas e ao grande número de imigrantes e descendentes de imigrantes hispano-falantes, ressaltando-se que há muitos brasileiros que falam espanhol, inclusive como língua materna (ORTIZ-PREUSS; ÁLVARES, 2014).

O Brasil é um país multilíngue e implantar políticas de fomento ao aprendizado de línguas é crucial para alinhar o plano educacional brasileiro ao sistema educacional europeu. A União Europeia, em sua política de multilíngüismo, que visa a proteger a rica diversidade linguística da Europa e fomentar a aprendizagem de línguas, tem como meta que todos os europeus falam dois idiomas, além da sua língua materna. Para isso, recomenda que desde pequenas as crianças entrem em contato com outras línguas, porque isso contribui para o rápido aprendizado das línguas e amplia

a sua competência na língua materna.

O desconhecimento do espanhol pode dificultar a participação de estudantes em intercâmbios no exterior, haja vista o grande número de países que têm o espanhol como língua oficial (22) e os vários países em que esse idioma é amplamente usado como segunda língua.

Atualmente, há excelentes possibilidades de bolsas para intercâmbio a países hispano-falantes como, por exemplo: *Fundación Carolina*, *Erasmus +* (da União Europeia para latinoamericanos), Escala discente, da Associação de Universidades do Grupo Montevideo (AUGM), Programa BRACOL, entre a Associação Colombiana de Universidades (ASCUN) e o Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras (GCUB), Programa de Alianças para a Educação e a Capacitação (Bolsas Brasil - PAEC OEA-GCUB - um cooperação entre Organização dos Estados Americanos (OEA), Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS/OMS) e o Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras (GCUB), com apoio da Divisão de Temas Educacionais do Ministério das Relações Exteriores do Brasil (DCE/MRE), entre outras. Essas bolsas abrangem apoio financeiro para realizar tanto cursos de curta duração quanto a formação completa de graduação e pós-graduação.

4 I TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE ESPANHOL DE MATO GROSSO

No que se refere ao impacto da exclusão do espanhol para os professores desse idioma, destaca-se a incerteza sobre a sua carreira profissional e sua área de atuação, uma vez que a sua formação inicial e disciplina de concurso não está sendo considerada.

Na LOPEB Lei complementar N° 50, de 1° outubro de 1998, **Capítulo VI** dos Direitos e dos Deveres Especiais dos Profissionais da Educação Básica **Seção I** dos Direitos Especiais, **Art. 75, V** afirma que são direitos dos Profissionais da Educação Básica “não sofrer qualquer tipo de discriminação moral ou material decorrente de sua opção profissional, ficando o infrator sujeito às penalidades previstas na Constituição Federal, Artigo 5°, incisos V e XII.

A Língua Espanhola foi implantada no Estado de Mato Grosso em 1996 em 08 escolas e de lá para cá o número de escolas que ofertam espanhol cresceu significativamente. No Informe MEC/SEB de 2005 apareciam 59; em 2006 havia 89 e hoje são 312 (2013), só na rede estadual.

A Secretaria de Estado de Educação vem apoiando a fortalecimento do ensino da língua espanhola desde de 2005 através da aplicação da Lei 11.161/05/ MEC/CNE que tornou obrigatória a oferta da Língua Espanhola em Mato Grosso de forma graduada orientando as escolas para implantação da mesma.

De 2005 a 2015 a Seduc firmou convênio com a *Consejería de Educación* da Embaixada da Espanha para trabalhar com cursos de formação continuada para professores de espanhol.

Já em 2006, a SEDUC implementou o Plano de melhoria da ampliação da oferta do ensino da Língua Espanhola; Implantou o ensino da Língua Espanhola na região da fronteira e fronteira;

Ofertou o curso de atualização (Apostilamento) para professores não habilitados em língua espanhola;

Normatizou a Lei 11.161/05 pelo Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso; Resolução 349/06 CEE-MT, regulamento a oferta da Língua Espanhola no Estado de Mato Grosso.

Em 2007 apoiou XII Congresso Nacional de Formação de Professores de Língua Espanhola. (AMPLE) Associação Mato - grossense de Professores de Língua Espanhola.

Em 2008, criou o Parecer Orientativo 618/08, que fala sobre a consulta sobre o direito do discente que optou pela língua Estrangeira Moderna.

Em 2014 facilitou o intercâmbio cultural para os professores de espanhol irem à Bolívia conhecer as Missões Jesuíticas.

Em 2014 fez parceria com a Universidade Nacional de Villa María na Argentina. As professores da Argentina vieram à Cuiabá para dar um curso de formação continuada para os professores de espanhol.

Em 2015 distribuição dos livros didáticos de espanhol do Ensino Médio e Fundamental às Escolas necessitadas dos municípios do Mato Grosso com apoio do DMP Departamento de Distribuição do Livro Didático/Seduc-MT.

Nos anos 1999, 2001, 2006 e 2009/2010 e 2017 o governo do Estado realizou concurso público para professores de espanhol, porém o número de vagas ofertadas não atingiu nem 10% da demanda necessária. Nos últimos concursos de 2010 e 2017 foram ofertadas mais de 70 vagas para todo estado de Mato Grosso.

Muitos municípios com professores habilitados em espanhol ficaram sem vagas para o concurso, tendo o profissional que trabalhar como contratado ou colocar a língua espanhola como disciplina optativa.

Em 2015 o número de professores da Educação Básica habilitados em Língua Espanhola com atribuição ativa no Estado de Mato Grosso passam de 687. Servidores efetivos: 159 (23%). Servidores contratados 528 (76%).

Em 2015 havia 16.9900 alunos no ensino fundamental e 98.600 alunos no ensino médio na rede estadual de Mato Grosso. Conforme dados da SEDUC.

Em 2018 a SEDUC inserir a oferta do ensino de espanhol como língua optativa na BNCC do Ensino Fundamental entre outros.

Apesar da língua espanhola estar consolidada em Mato Grosso, não

podemos desconsiderar que a não obrigatoriedade do ensino desta língua em “nível Nacional” está fazendo com que as escolas deixem de ofertar o ensino da mesma e que gradativamente essa começará a desaparecer das escolas e dos currículos em âmbito estadual e Nacional.

Temos como exemplo desta consolidação, os estados listados abaixo que conseguiram sustentar a obrigatoriedade do ensino de espanhol nos seus estados.

Ceará. Estão tramitando propostas de manutenção da oferta de espanhol nas escolas, na Assembleia Legislativa do Estado e no Conselho Estadual de Educação.

Paraíba. Assembleia Legislativa aprovou a Lei 11.191/2018 que regulamenta o ensino do espanhol nas escolas.

Rio de Janeiro. Existe legislação estadual que estabelece o ensino de espanhol nas escolas: O artigo 317 da Constituição do Estado do Rio de Janeiro (1989): “§ 3º - A língua espanhola passa a constar do núcleo obrigatório de disciplinas de todas as séries do 2º grau da rede estadual de ensino, tendo em vista, primordialmente, o que estabelece a Constituição da República em seu artigo 4º, parágrafo único. “Lei estadual 2.447/1995, que torna “obrigatório a inclusão no Currículo Escolar das Escolas Públicas do Estado do Rio de Janeiro o ensino da língua estrangeira moderna, idioma espanhol” (artigo 1º) .

Rio Grande do Sul. A Assembleia Legislativa aprovou a PEC 270/2018 que obriga a oferta de espanhol no ensino médio.

Rondônia. A Assembleia Legislativa aprovou a Lei nº 4.394/2018 que obriga a oferta de espanhol no ensino médio.

São Paulo. Na Assembleia Legislativa do Estado as discussões foram favoráveis à manutenção e fortalecimento dos Centros de Estudos de Línguas (CEL) como política institucional do estado, com a oferta de várias línguas estrangeiras, incluindo o espanhol. A Assembleia Legislativa discute o Projeto de Lei nº 446/2018 que obriga a oferta de espanhol no ensino Médio.

5 | CONCLUSÃO

É importante ter um olhar crítico e sensível para que não ocorrer uma desconstrução de um trabalho de 23 anos, com resultados positivos que demandou décadas de estudos, investimento financeiro, pedagógico e que se encontra consolidado a nível Estadual e Nacional.

Para concluir, é imprescindível que a Secretaria de Estado e Educação, que tem como Identidade Organizacional a finalidade de propor e executar públicas voltadas para a Educação Básica, assegurando ao estudante o desenvolvimento de capacidades e a construção de conhecimentos para formação de valores

humanos na conquista da cidadania, visando a inserção crítica e proativa do cidadão na sociedade, considere alguns pontos importantes referente ao ensino e os profissionais da língua espanhola.

REFERÊNCIAS

Legislação Informatizada - LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017 - Publicação Original. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html> >Acesso em: 19 de abril. 2019.

Enem 2016 – Inglês ou Espanhol? Disponível em: <<https://blog.enem.com.br/enem-2016-ingles-ou-espanhol>> Acesso em 20 abril. 2019

LEI FEDERAL Nº 11.161, DE 5 DE AGOSTO DE 2005. * Língua Espanhola: Disponível em:<http://normaseducacionaisrj.blogspot.com/2011/05/lei-federal-n-11161-de-5-de-agosto-de.html> Acesso em 20 abril. 2019

Dispõe sobre oferta da disciplina de Língua Espanhola na grade curricular da Rede Estadual de Ensino. Disponível em: < Diário Oficial 05-09-2018 1ª Parte.indd >. Acesso em 21 de abril. 2019

Manutenção do idioma espanhol nas escolas é defendida em audiência. Disponível em: <http://agenciaal.alesc.sc.gov.br/index.php/noticia_single/manutencao-do-idioma-espanhol-nas-escolas-e-defendida-em-audiencia-publica>>. Acesso em 21 de abril. 2019

Lei determina a inclusão da língua espanhola nas escolas da Rede Estadual de Ensino da Paraíba. Disponível em: <https://www.clickpb.com.br/paraiba/lei-determina-inclusao-da-lingua-espanhola-nas-escolas-da-rede-estadual-de-ensino-da-paraiba-245989.htm>> Acesso em 20 de março. 2019

Espanhol língua espanhola ensino fundamental médio escola pública disciplina matéria matrícula facultativa artigo 209 idioma ensino educação. Disponível em: <<http://www.al.rs.gov.br/legislativo/ExibeProposicao.aspx?SiglaTipo=PEC&NroProposicao=270&AnoProposicao=2018&Origem=Dx>> Acesso em 20 de março. 2019

20/12/2018 - Aprovação da Pec 270, Na Assembleia Legislativa do Estado, que torna obrigatória a Língua Espanhola nas Escolas Públicas de Ensino Fundamental e Médio. Disponível em: <<https://ila.furg.br/ultimas-noticias/568-aprovacao-da-pec-270-na-assembleia-legislativa-do-estado-que-torna-obrigatoria-a-lingua-espanhola-nas-escolas-publicas-de-ensino-fundamental-e-medio>> Acesso em 21 de abril. 2019

Língua Espanhola será obrigatória no Ensino Médio a partir de 2019 em Rondônia. Disponível em: <https://www.al.ro.leg.br/institucional/noticias/lingua-espanhola-sera-obrigatoria-no-ensino-medio-a-partir-de-2019-em-rondonia>. Acesso em 22 de abril. 2019

PROJETO DE LEI Nº 446, DE 2018: Torna obrigatória o ensino da disciplina de Língua Espanhola no currículo do ensino médio da rede estadual de ensino, ao lado da Língua Inglesa. Disponível em: <<http://www.apeesp.com.br/conheca-o-projeto-de-lei-que-instala-obrigatoriedade-da-oferta-da-lingua-espanhola-na-rede-estadual-de-sp/>> Acesso em 22 de abril. 2019

Língua castelhana. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADngua_castelhana> Acesso em 20 de marc. 2019

Desenvolvimento e Inovação. Disponível em: <<http://www.sed.go.gov.br/comercio-externio/balanca-comercial.html>> Acesso em 21 de abri. 2019

Exportar é preciso. Disponível em: <<https://www.sistemafieg.org.br/noticia-exportar-e-preciso>> Acesso em 21 de abri. 2019

El multilingüismo, seña de identidad de la Unión Europea. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_10-11/otero_ferrari/p03.htm. Acesso em 21 de abril. 2019

Estudo da demanda Turística Internacional - Fichas Sínteses 2014-2018. Disponível em: <<http://www.dadosefatos.turismo.gov.br>> Acesso em 21 de abri. 2019

ORTIZ-PREUSS, E. ÁLVARES, M. R. **Bilinguismo e políticas linguísticas no Brasil:** da ilusão monolíngue à realidade plurilíngue. Acta Scientiarum. Languageand Culture, Maringá, v.36, n. 4, p. 403-414, 2014. Disponível em:http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/23169/pdf_46>Acesso em: 22 de abri. 2019.

A Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica na Perspectiva da Implementação Da BNCC– Considerações Sobre Elementos Mínimos Para Garantia Da Formação Continuada em Serviço. Pg.99 Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/12ldfeadygzglyA2FnyYB0tpHZiYSJw9p/view>> Acesso em 22 abri. 2019

O Currículo da Educação Infantil. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1IM5IZ3RJUVnVjMGt7DVvOcoJm4RHAuWn/view>> Acesso em 23 de abri 2019

CAPÍTULO 7

“ESCREVE AÍ” - REFLEXÕES SOBRE A LINGUAGEM COMO EIXO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA PRÉ-ESCOLA A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO

Data de aceite: 01/10/2020

Data de submissão: 07/07/2020

Déborah Carneiro Saboya

Faculdade de Educação UFRJ

Rio de Janeiro – RJ

<http://lattes.cnpq.br/6276658706080623>

RESUMO: Podem as crianças que não se apropriaram da escrita convencional e legitimada pela sociedade serem escritoras? A partir da descoberta do “sim”, com base na minha experiência de estágio, a necessidade de analisar esse processo e compreender teoricamente os sentidos e possibilidades de um trabalho pedagógico na Educação Infantil que tenha como eixo a linguagem, especificamente, o desenho, a linguagem oral e a linguagem escrita, foi acentuada. O presente trabalho é o recorte de uma pesquisa monográfica de abordagem qualitativa assumindo a forma de Ex-post-facto. A pesquisa se configura através de um levantamento bibliográfico e eletrônico, a observação-participante juntamente ao caderno de campo do processo de estágio. Me distancio para refletir a prática desenvolvida por mim no estágio, aprofundando o olhar a partir de um recorte que se torna meu objeto de pesquisa, os processos de produção das linguagens oral, escrita e desenho pelas crianças. A pesquisa é teoricamente fundamentada por Suely Mello, Ana Beatriz Cerisara e Heloisa Rocha na defesa de uma Pedagogia da Educação Infantil, por

Manuel Jacinto Sarmento e Patrícia Corsino na construção de uma concepção de criança como ser social, histórico e produtor de cultura, por Lev Vigotski e Cecília Goulart sobre a linguagem e, mais especificamente, as linguagens oral e escrita para uma Pedagogia da Educação Infantil e, ainda, por Angela Borba et al. e Manuel Jacinto Sarmento (novamente) por contribuir com o corpo teórico sobre o desenho como produção lúdica, cultural e simbólica. Quanto a análise da prática pedagógica que promovi no período de estágio foram consideradas as produções das crianças e reflexões sobre os processos narrativos pelos quais passaram, assim como, os seus desdobramentos tendo a linguagem como eixo de trabalho. Entre as principais conclusões, a pesquisa apontou que, a prática pedagógica, ressignificou o desenho e o momento da “hora do desenho” para as crianças, do mesmo modo que potencializou a manifestação das linguagens oral e escrita. As crianças transitavam entre os momentos de “escreve aí” e “deixa eu escrever” e começaram a se interessar pela escrita de algumas palavras. Além disso, as crianças pequenas desse grupo da pré-escola se identificaram como escritoras de suas histórias. Acredito que a pesquisa seja relevante para uma reflexão sobre o papel do professor das crianças pequenas, permitindo-se escutá-las num caminho diferente de um trabalho característico do Ensino Fundamental, sem a abreviação da infância. Que esta pesquisa possa provocar outras, além de diferentes olhares para o estágio da graduação, e uma verdadeira escuta para as crianças pequenas da Educação Infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Criança; Estágio;

“WRITE IT DOWN” - REFLECTIONS ON A LANGUAGE AS A BASIS OF PEDAGOGICAL WORK IN PRE-SCHOOL FROM AN INTERNSHIP EXPERIENCE

ABSTRACT: Can children become writers even if they have not experienced a conventional writing legitimized by society? According to my internship experience, the answer is “yes”. There is a necessity in analyze this process and understand the meanings and possibilities of pedagogical work in Early Childhood Education. This work has based the language, specifically drawing, oral and written language, was accentuated. This paper is a part of a qualitative research from an Ex-post-facto perspective. This research is based on bibliographic and electronic surveys. Another important tool that I used, in this research, was a field diary. I have distanced myself from it, to reflect about my own activity held during the internship, developing a point of view that will become my object of research, the production processes of oral, written and drawing languages by children. The research is theoretically grounded by Suely Mello, Ana Beatriz Cerisara and Heloisa Rocha in favour of a specific Education for little children. Manuel Jacinto Sarmento and Patrícia Corsino on behalf of a conception of the child as a social, historical and cultural being. Lev Vigotski and Cecilia Goulart address oral and written languages for Early Childhood Education. Angela Borba et al. and Manuel Jacinto Sarmento help us to think of drawing as a playful, cultural and symbolic production. One of the main conclusions pointed out the the pedagogical practice developed re-signified the drawing and the “drawing time” for children. In the same way, this moment enhances oral and written languages. The children moved from moments of “write it down” to “let me write” and started to became more interested in writing a few words. In addition to this, the pre-school young children group had identified themselves as writers of their own stories. I believe that this research is relevant for providing a full reflection over the role of the teacher, giving a different way of teaching pre-school children without childhood shortening. It is expected that this research encourages extensive studies, provides different ways for undergraduated internship and a real listening for young children in Early Childhood Education.

KEYWORDS: Child, language, internship, pre-school.

INTRODUÇÃO

No sétimo período da grade curricular do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRJ consta a disciplina obrigatória de Prática de Ensino na Educação Infantil que cursei em 2014. Eram 60 horas em atividades na universidade (4 horas/ aulas semanais) e 120 horas de estágio supervisionado em escolas parceiras da universidade.

Minha vivência de estágio foi na turma EI21 da educação infantil de uma escola municipal do Rio de Janeiro, com um grupo de crianças de quatro e cinco anos de idade e a professora regente da turma. Devido aos dias que passei com

esse grupo de crianças surgiu meu interesse de pesquisa.

Observando os desenhos das crianças na “hora do desenho”, momento típico da pré-escola, lancei a proposta para elas criarem histórias com base no que desenhavam (de onde podiam surgir vários personagens). A partir desse “convite”, elas se tornaram contadores de histórias e eu, uma escriba.

Desse modo, meu interesse de pesquisa foi se configurando no sentido de entender melhor o processo pedagógico que desenvolvi com as crianças da pré-escola e seus desdobramentos. Sendo assim, o objetivo desse trabalho é analisar brevemente minha experiência de estágio e compreender teoricamente os sentidos e possibilidades de um trabalho na educação infantil que tenha como eixo a linguagem, sobretudo, nas expressões do desenho, da linguagem oral e da linguagem escrita.

Portanto, a pesquisa aqui elaborada assume a forma Ex-post-facto (quando o fato a ser pesquisado já ocorreu), sendo de abordagem qualitativa. Foram utilizados levantamentos bibliográficos e eletrônicos, além da observação participante que foi realizada no período de estágio. E, ainda, o caderno de campo que serviu como fonte de registros da experiência de estágio.

Nesse aspecto, é importante mencionar que meu olhar como pesquisadora é construído após a vivência do estágio, já que meus objetivos se configuraram de maneiras distintas: durante o estágio a intenção era vivenciar e observar a prática docente. Já para a pesquisa, me distancio para refletir a prática que desenvolvi, aprofundando o olhar a partir de um recorte que se torna meu objeto de pesquisa, ou seja, os processos de produção das linguagens oral, escrita e desenho pelas crianças.

Sendo assim, o presente trabalho está estruturado em tópicos: “Por uma Pedagogia da Educação Infantil” mencionando também a concepção de criança que orienta tal pesquisa; “As linguagens oral, escrita e o desenho: apontamentos e desejos por uma Pedagogia da Educação Infantil”; “O olhar para as crianças e suas produções no período de estágio”; “‘Deixa eu escrever’ – as crianças pequenas podem escrever?” e as “Considerações finais” da pesquisa.

POR UMA PEDAGOGIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Cerisara (1999) defende que creches e pré-escolas não devem ser depósitos de crianças, nem substituir hospitais/instituição familiar nem, tão pouco, reproduzir práticas desenvolvidas em escolas de ensino fundamental. Então, qual a função da educação infantil? O presente trabalho vai ao encontro de Rocha (2001), a qual defende que:

[...] a educação infantil não se limita ao domínio de conhecimentos,

assumindo funções de complementariedade e socialização relativas tanto à educação como ao cuidado e tendo como objeto as relações educativas-pedagógicas¹ estabelecidas entre e com as crianças pequenas. (p.33).

A compreensão de que a educação infantil tem a função de educar e cuidar das crianças de maneira indissociável e complementar à família é recente, de acordo com Cerisara (1999). É possível considerar recentes, também, os diversos documentos elaborados pelo MEC (ao decorrer da década de 1990) os quais tiveram a intenção de estabelecer referenciais, diretrizes e parâmetros de qualidade para a educação infantil.

Um documento que pode ser considerado um avanço para pensarmos a educação infantil hoje é a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de caráter mandatório, que agrupa princípios, procedimentos e fundamentos para orientar as políticas públicas e os planejamentos de práticas pedagógicas nas creches e pré-escolas.

Tal resolução define a educação infantil como primeira etapa da educação básica onde creches e pré-escolas são espaços institucionais que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade. Destaca que não são espaços domésticos, mas estabelecimentos educacionais (público ou privado) e que devem respeitar as especificidades etárias e não antecipar conteúdos que serão trabalhados no ensino fundamental.

As DCN/09 compreendem ainda a criança como um sujeito histórico, que possui direitos. Essa concepção vai ao encontro dos estudos contemporâneos, mais especificamente os da Sociologia da Infância, que traz como ideia principal o fato de as crianças participarem da/na a sociedade e são dela sujeitos ativos e não passivos, isto é, as crianças são, além de pessoas em desenvolvimento, protagonistas de suas vidas, ao mesmo tempo produtos e agentes da vida social.

Assim, as crianças são seres sociais, históricos e produtores de cultura. E o que se entende por “produtores de cultura”? Compreende-se que as crianças nas interações com seus pares, sobretudo por meio do brincar, as crianças (re) significam a cultura, constroem novos sentidos e expressam modos próprios de ação, interpretação e significação do real (SARMENTO, 2005).

Na perspectiva histórico-cultural, a criança é considerada como um ser histórico-cultural que desde muito pequena é capaz de elaborar explicações sobre

1 Termo cunhado por Maria Lucia Machado. Entende-se que o termo “educativo”, para tal autora, indica uma intencionalidade do adulto em relação ao desenvolvimento da criança (quanto aos aspectos físicos, psicológicos ou sociais). A complementação com o termo “pedagógico” aponta que o atendimento institucional às crianças pequenas tem ainda uma intencionalidade dentro de um planejamento dos adultos. (MACHADO, 1993, p.92). Para mais detalhes ver: MACHADO, Maria Lucia. Exclamações, Interrogações e Reticências na Instituição de Educação Infantil. Uma análise a partir da teoria sócio-interacionista de Vigotski. Dissertação de mestrado. PUC-SP. 1993.

as coisas, estabelecer relações, explorar espaços e objetos... O que não significa que devemos abreviar o processo de desenvolvimento transformando-a em aluno. (MELLO, 2007).

O quadro típico da educação em creches e pré-escolas hoje, de acordo com Mello (2007), é que professores têm criado salas com rotinas, espaços, relações e expectativas típicas do trabalho educativo referentes ao ensino fundamental, sendo estimulados e até mesmo pressionados pelos familiares das crianças pequenas a anteciparem a aprendizagem de conteúdos designados somente para modalidade de ensino seguinte.

Assim, é necessário pensar em práticas educativo-pedagógicas para assegurar que em cada idade as crianças pequenas tenham experiências necessárias para o seu desenvolvimento integral, nos seus aspectos físico, psicológico, social, intelectual. Uma Pedagogia da Educação Infantil é urgente.

AS LINGUAGENS ORAL, ESCRITA E O DESENHO: APONTAMENTOS E DESEJOS PARA UMA PEDAGOGIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O ser humano vive todas as suas ações mediadas pela linguagem, seja esta verbal ou não verbal, seja interiormente (no pensamento) ou exteriormente (nas relações com o outro). Nós nos constituímos na e pela linguagem. Mas, o que é linguagem? É possível obter diversas respostas devido às várias teorias e aos momentos históricos distintos. (CORSINO, 2003).

Segundo Goulart et al (2016), “vivemos cercado de linguagem por todos os lados: construímo-nos, portanto, com linguagem e de linguagem. É o movimento contínuo da linguagem oral, especialmente por meio da fala...” (p.47). Nesse panorama, é possível dizer que o mundo nos é apresentado pela linguagem a qual não está pronta, é reinventada por nós. A autora, segundo os estudos de Bakhtin, afirma que é por meio da linguagem na sociedade que a criança aprende a falar.

Vigotski, no campo da psicologia, segundo Corsino (2003), entende que o ser humano constitui-se na sua relação com o outro nos inúmeros contextos sociais. Desse modo, é possível compreender a linguagem como uma condição humana, é quando nos expressamos (por falas, gestos, ações), quando entramos em contato com a cultura (sendo produtores e produtos desta), quando (re)significamos o mundo, agimos sobre ele e construímos história. Então, a linguagem me constitui, me organiza num movimento de troca com o outro.

Nesse panorama, a linguagem escrita tem diversas funções e utilidades no meio social, “é uma ferramenta simbólica que permite uma série de ações sobre ela mesma e do próprio pensamento do sujeito”. (CORSINO, 2003, p. 90).

Diante disso, considero que a compreensão do sistema complexo de signos

que compõem a linguagem escrita não deva ser trabalhada de maneira mecânica pelos professores. Para Vigotski, a apreensão da escrita é resultado da pré-história da linguagem escrita, isto é, do processo de desenvolvimento das funções superiores, das formas de expressão da criança. De tal maneira que começa com os gestos (sendo a escrita no ar), depois como intermediários o desenho, como uma continuidade do gesto (inicialmente sua representação gráfica), e o faz-de-conta como brincadeira simbólica que diretamente conduz à escrita.

Assim, na educação infantil, mais especificamente na pré-escola, como as linguagens oral e escrita estão sendo desenvolvidas nas suas distintas formas? Nesse cenário, Mello (2009) afirma que a criança tem passado demasiado tempo na escola sem se expressar, seja pela fala, pintura, dança ou pelo desenho, faz-de-conta, dentre outras linguagens, que são as bases para a aquisição da escrita. Sem se expressar, escrever se torna um ato mecânico, já que quem não tem o que dizer, não tem por que escrever.

De acordo com Vigotski (1991), a escrita deve ser apresentada às crianças como uma ferramenta social para expressar e comunicar o que se deseja, suas ideias e sentimentos, “a escrita deve ser relevante à vida” (p.133) e o seu contato precisa ser planejado de maneira que ela se torne necessária às crianças.

Portanto, a criança como sujeito da fala e da escuta deve ser desafiada a se comunicar. E brincar. Brincar com as palavras, experimentar a linguagem escrita, sem o ensino estrito das letras, afinal, o que é a educação infantil se não um campo de possibilidades para que as crianças pequenas se desenvolvam em todas as suas potencialidades como sujeitos de direitos?

Nessa perspectiva, os desenhos das crianças são produções lúdicas, de divertimento, são suas formas de se expressarem no/sobre o mundo em que vivem, portanto, transparece linguagem. Podem ser considerados “artefatos sociais” (Sarmiento, 2011, p.36), ou seja, uma demonstração singular de uma cultura. Desse modo, o desenho é uma produção cultural que “nos convida” a interpretá-lo dentro de um leque de múltiplos significados de formas e cores.

Vigotski apud Borba et al. (2010) aponta o desenho como uma expressão simbólica produzida nas interações entre a realidade e a imaginação, sujeito e culturas. Isso significa que o desenho se configura não como uma mera representação da realidade, mas como a simbolização do real imaginado, de maneira lúdica e criativa, a partir de seus conhecimentos.

Sendo assim, como potencializar práticas pedagógicas na educação infantil para que seja abarcada toda pluralidade de linguagens? Defendo, apoiada nas DCN/09, que as experiências que envolvam a linguagem nas suas diferentes expressões devam ser o núcleo de trabalho com as crianças pequenas, sendo mediadas pelos sentidos e significados produzidos culturalmente e socialmente; que

haja lugar para a interação humana.

O OLHAR PARA AS CRIANÇAS E AS SUAS PRODUÇÕES NO PERÍODO DE ESTÁGIO

A partir do silêncio entre professora e crianças na “hora do desenho” e os poucos ruídos do giz de cera, que muito me causaram estranhamento, fui me aproximando das crianças pequenas durante os dias de estágio. Observei, enquanto dialogava com elas, que desenhavam vários elementos na mesma página, não havia um cenário específico, não diferenciavam, por exemplo, o chão do céu.

Achei essa maneira de desenhar curiosa. Perguntei para uma das crianças de cinco anos o que ela tinha desenhado e o resultado foi uma descrição com detalhes dos vários elementos que havia na folha. Em seguida, lancei o convite: “E se eles pudessem virar personagens de uma história, como seria? Vamos criar uma história?” (Caderno de campo, 30/09/2014).

A partir desse convite, a criança começou a contar uma história olhando para o desenho de sua folha e para mim. Comecei a anotar rapidamente a sua fala no caderno de maneira que ela pudesse ver. Tentei escrever o mais próximo possível à sua fala.

Ela foi a primeira a descobrir que podia fazer peraltagens com as palavras, o seu desenho foi um disparo inicial para a construção de histórias. Ao final, ela havia contado uma narrativa que tinha os personagens que desenhou e ainda adicionou outros. Não deixou de fora a sua outra maneira de se expressar, através linguagem oral.

Então, percebo que durante o ato de desenhar, da mesma maneira que a brincadeira, como menciona Borba et al. (2010), as crianças pequenas constroem um espaço de significação do mundo, de acordo com seus contextos sociais e culturais, sendo uma experiência lúdica.

Em continuidade, as crianças que estavam em outras mesas, percebendo o que estávamos fazendo, começaram a me dizer o que tinham desenhado, demonstrando o desejo de criar histórias também. Então, com um desenho de cada vez, com quantas crianças quisessem participar da criação das narrativas (individualmente ou coletivamente), procurei escrever tudo o que contavam, novamente, tentando fazer o registro o mais próximo possível às suas falas.

Desse modo, o ato de criar a história, como uma brincadeira, a partir do desenho também foi um campo de oportunidades para significarem suas experiências no mundo. A “hora do desenho” se tornou um espaço de escuta de suas criações que transcorriam entre ficção e realidade, o que gerava outra materialização, as narrativas escritas.

Nesse aspecto, Vigotski (1991) aponta a escrita como um instrumento social, logo tem uma função na sociedade. As pessoas utilizam a escrita com algumas finalidades que no caso, com as crianças no estágio, se configurava pelo ato de registrar. Um registro para selar a autoria, para mobilizar o pensamento, para rememorar, para brincar com as palavras (e para se divertirem).

No contexto em que vivemos hoje, de resultados e respostas rápidas, como uma era do imediatismo, muitos querem que as crianças leiam e escrevam, sejam leitoras e produtoras de textos o quanto antes. Como aproximar as crianças da linguagem escrita sem que isso seja uma imposição de alfabetizar na educação infantil? Como pensar essa relação com a linguagem escrita para além de uma decodificação de letras e números? É necessário um trabalho inicial na direção do desejo que as crianças possuem e da ação de se expressar pelas inúmeras linguagens.

Nesse aspecto, é possível mencionar que as crianças não se contentaram somente com o momento da “hora do desenho”. Em outros períodos da rotina, como a “hora do lanche” ou a “hora dos brinquedos”, as crianças se dirigiam a mim falando “escreve aí” e começavam a contar histórias, geralmente, em grupos.

Assim, é interessante perceber que os pequenos não criavam as histórias somente a partir dos desenhos. E quando eu somente as escutava, reclamavam e falavam “escreve aí!”. Esperavam eu pegar o caderno de campo e a caneta para fazer o registro de suas falas.

Sendo assim, depois das “peraltagens” ao longo dos meses junto às crianças, me surpreendi com 14 narrativas no caderno de campo o que originou o livro construído pelo grupo no momento pontual da regência (processo de atividade docente realizado pelo estagiário que consiste no planejamento, na execução e na avaliação de uma sequência de atividades com as crianças).

Curiosamente, ao levar um livro² feito por uma criança no momento inicial da regência (antes de montar o livro com as ilustrações e as histórias dos pequenos que levei digitada), perguntei ao grupo se criança pode escrever livro e prontamente uma criança respondeu, “claro que sim, a gente fez um”.

Parte do meu objetivo para aquele momento tinha se revelado logo no início, eu queria “convencer” as crianças de que poderiam se considerar criativos e produtores de um livro, autoras, mas não era preciso, elas já tinham essa ideia. Ser a escriba das narrativas não anulou a autoria do grupo e, ainda, potencializou as narrativas (orais e escritas). Convenci-me mais ainda da capacidade criadora das crianças e das suas potencialidades.

2 “As maluquices do papai” autoria e ilustração de Clara Mello e Silva. Livraria e Editora Corisco, 2003.

“DEIXA EU ESCREVER” – AS CRIANÇAS PEQUENAS PODEM ESCREVER?

E as experiências com as linguagens oral e escrita não pararam... É preciso destacar que, além do “escreve aí” (que as crianças me pediam constantemente e me colocavam no lugar de escriba) um outro movimento interessante aconteceu: o “deixa eu escrever”. Pediam o meu caderno de campo e a minha caneta emprestada, e começavam a escrever.

Sendo assim, sou “retirada” de cena. As crianças alargaram as suas participações numa atividade que foi feita com elas e não para elas. A linguagem escrita se tornou mais uma linguagem de exploração dos pequenos.

Desse modo, fica a reflexão: as crianças pequenas podem escrever? Como Martínez et al. (2016) afirma a resposta depende da concepção de criança que o professor da educação infantil reconhece. Se esse profissional pensar que a escrita é uma cópia da linguagem oral, se acreditar que essa aprendizagem depende exclusivamente do reconhecimento e aplicação das letras, então, é possível responder que as crianças pequenas não podem escrever, porque não sabem.

Entretanto, caso o professor considere que as crianças pequenas exploram o mundo, que possuem conhecimentos, que são sujeitos sociais, culturais e históricos, e que a representação da língua não é, nem precisa ser, uma cópia da oralidade, mas sim uma concretização de ideias que expressam algo, então sim, elas podem (e devem) escrever.

Ao encontro da última resposta e suas respectivas concepções de criança e escrita (construídas ao longo do estágio e melhor compreendidas a partir da pesquisa), considero que a atividade desenvolvida com os pequenos conseguiu elucidar as funções sociais da escrita. Estávamos no processo de comunicação e expressão da escrita que, segundo Mello (2009), geralmente e infelizmente, é ensinada pelos professores somente após o ensino das letras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

(...) Com o tempo descobriu que

escrever seria o mesmo

que carregar água na peneira.

No escrever o menino viu

que era capaz de ser noviça,

monge ou mendigo ao mesmo tempo.

O menino aprendeu a usar as palavras.

Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.

E começou a fazer peraltagens. (...)

A partir do trecho de “O menino que carregava água na peneira” de Manoel de Barros é importante refletir: é possível carregar água na peneira? Muito além de pensar em algo infrutífero, a água na peneira é o preenchimento de vazios. O silêncio da “hora do desenho” ou os poucos ruídos do giz de cera, que muito me causaram estranhamento, foram preenchidos com narrativas, orais e escritas. Escrever pode ser preencher os vazios, inventar, reinventar... As crianças descobriram como fazer peraltagens usando as palavras, assim como o menino de Manoel de Barros.

Depois desse processo de estágio e da presente pesquisa penso que seja papel do professor, assim como das instituições de educação infantil e da escola, ampliar as experiências das crianças e dilatar as suas referências culturais, de tal modo que possam fazer a leitura de diversas linguagens e se expressar nas e através delas.

Nesse caminho, continuemos a fazer peraltagens com as palavras, com os desenhos, com a escrita... Por uma Educação Infantil que siga na direção dos direitos das crianças pequenas.

REFERÊNCIAS

BORBA, Angela Meyer et al. **Desenho e Infância: buscando compreender as crianças e seus modos próprios de ver o mundo**. In: SILVA, Lea Stahlschmidt P. et al (org.). Niterói, RJ: Editora da UFF, 2010.

CERISARA, Ana Beatriz. **Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil?** Perspectiva, Florianópolis, v.17, n. especial, p.11-21, jul./dez. 1999.

CORSINO, Patrícia. **Infância, linguagem e letramento: educação infantil na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro**. Tese de Doutorado. Departamento de Educação, PUC-Rio. Rio de Janeiro, 2003, p.231-234. Disponível em: <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=4282@1> Acesso em: 2 nov. 2016.

GOULART, Cecília et al. **Linguagem oral e linguagem escrita: concepções e inter-relações**. In: Linguagem oral e linguagem escrita: práticas e interações. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Vol. 4. 1ª ed. Brasília: MEC/SEB, 2016.

MARTINEZ, et al. **Linguagem oral e linguagem escrita: concepções e inter-relações**. In: **Linguagem oral e linguagem escrita: práticas e interações**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Vol. 4. 1ª ed. Brasília: MEC/SEB, 2016.

MELLO, Suely Amaral. **Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural**. Perspectiva (Florianópolis), v. 25, p. 83-104, 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/1630/1371>> Acesso em: 3 nov. 2016.

_____. **O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky.** In: Linguagens infantis: outras formas de leitura. Faria, Ana Lucia Goulart de et al. (orgs.). Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

ROCHA, Eloisa. **A pedagogia e a educação infantil.** In: Revista Brasileira de Educação (São Paulo). nº 16, p.27-34, jan-abr. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n16/n16a03>> Acesso em: 1 nov. 2016.

SARMENTO, M. J. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

_____. **Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas.** In: FILHO, Altino José Martins et al. (org.). Das pesquisas com crianças à complexidade da infância. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

VIGOTSKI, Lev. **A formação social da mente. O desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 4a. Edição, 1991.

CAPÍTULO 8

AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS: UM ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES VEICULADAS NA REVISTA NOVA ESCOLA (1996 – 2006)

Data de aceite: 01/10/2020

Data de submissão: 07/07/2020

Júlia Zago Brito

Universidade de São Paulo

São Paulo – SP

<http://lattes.cnpq.br/4001507381163814>

RESUMO: Este artigo é o resultado final da pesquisa de iniciação científica vinculada ao programa de bolsa de Iniciação Científica PIC/CNPq (vigência 2015/2016) cujo tema é “Avaliação das aprendizagens: um estudo das representações veiculadas na revista Nova Escola (1996 – 2006)”. Como sugerido pelo título, pretende-se aqui tratar do tema da avaliação das aprendizagens utilizando como base a revista *Nova Escola*. Tendo em vista a diversidade desse material, a pesquisa ganhou o recorte histórico de 1996 a 2006, concomitante à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, que evidenciou mudanças em relação à construção do currículo, refletindo nas concepções acerca das avaliações da aprendizagem, as quais, por sua vez, estão sofrendo alterações e sendo alvo de debates e discussões ainda hoje. A análise dos artigos previamente selecionados contou com um referencial teórico diverso sobre o tema.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação das aprendizagens, Revista Nova Escola, Veiculação do tema.

LEARNING ASSESSMENT: A STUDY OF THE REPRESENTATIONS AIRED IN NOVA ESCOLA MAGAZINE (1996 - 2006)

ABSTRACT: This article is the final result of the scientific initiation research linked to the PIC / CNPq Scientific Initiation scholarship program (validity 2015/2016) whose theme is “Learning assessment: a study of the representations aired in Nova Escola magazine (1996 - 2006)”. As suggested by the title, the intention here is to deal with the theme of learning assessment using the basis of the *Nova Escola* magazine. In view of the diversity of this material, the research gained a historical profile within the period from 1996 to 2006, concomitant with the enactment of the Law of Directives and Bases of National Education (LDB), Law nº 9.394 / 96, which evidenced changes in the construction of the curriculum, affecting the conceptions about learning assessments, which are still undergoing changes and being the subject of debates and discussions today. The analysis of previously selected articles was based on a diverse theoretical framework within the theme.

KEYWORDS: Learning assessment, Nova Escola magazine, Propagation of the theme.

1 | INTRODUÇÃO

Este projeto de pesquisa surgiu da necessidade de investigar a avaliação em um período histórico mais recente, tomando como fonte um periódico de grande circulação, a revista *Nova Escola*, publicação mensal da editora Abril. Conforme Philippe Perrenoud

(1999) esta temática está no centro do processo didático e do sistema de ensino.

Propõe-se aqui a investigação da avaliação das aprendizagens devido ao fato de, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, terem sido evidenciadas mudanças em relação à construção do currículo, refletindo nas concepções acerca do modo como a avaliação das aprendizagens é entendida e realizada, sendo, esta, alvo de debates e discussões ainda hoje.

Em decorrência da referida Lei, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), que visam orientar o trabalho nas escolas considerando as disciplinas e os temas transversais a serem abordados pelas instituições de ensino, com o objetivo de atender aos interesses da comunidade escolar. Embora tenha havido uma mudança de paradigmas nesse período, quando se fala de sistema de avaliação, lembrando Philippe Perrenoud (1999, p.12), “a escola parece ainda muito próxima daquilo que os pais conheceram em sua época”, sendo grande a resistência às mudanças.

O objetivo principal desse projeto, no contexto destas mudanças, é analisar como em uma revista de ampla circulação, as representações acerca da avaliação das aprendizagens passaram a ser veiculadas por um período de dez anos após 1996, ano da promulgação da LDB, período que permite ampla análise e comparação de dados, verificando se as ideias veiculadas estão articuladas às leis nacionais.

Através da análise dos exemplares da revista e tendo como base um referencial teórico abrangente, pretende-se responder às seguintes questões: Como a revista faz referência à avaliação? Quais as imagens veiculadas ao tratar do tema? Essas se limitam a alunos realizando provas? Como as representações acerca da avaliação das aprendizagens são disseminadas na publicação?

No que se refere à metodologia de pesquisa, o projeto foi realizado primeiramente através da identificação de acervos, coleta e análise das cento e oito edições da revista *Nova Escola*, publicadas mensalmente entre janeiro de 1996 e dezembro de 2006, disponíveis na biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

O trabalho de pesquisa cuidou da localização e sistematização dos artigos que tratam da avaliação das aprendizagens mediante a criação de formas padronizadas de registro das informações, como fichamentos, que fazem parte de um banco de dados que permitiu ordenar todas as referências encontradas.

As atividades relativas à localização, ordenação e registro das informações complementam-se pelo recurso ao estudo teórico dos fundamentos da investigação no domínio educacional.

2 I A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS

Em uma sociedade ninguém fica indiferente ao julgamento de suas habilidades e competências. Esse processo é rotineiro ao ser humano e ocorre todo o tempo, sem programações ou registros formais.

A ideia da necessidade de julgamento de habilidades e competências, nunca foi estranha às tradições escolares, e vem ganhando tanta importância que talvez não seja exagero afirmar que muitas das atividades escolares são feitas de modo geral com uma preocupação excessiva em relação a futuras avaliações. (AZANHA, 2006)

Por outro lado, a quase unanimidade acerca da necessidade da avaliação dos aspectos da vida escolar e as diversas discussões acerca do tema não conseguiram ainda sanar dúvidas e hesitações e as divergências sobre o que e como avaliar.

O presente artigo focaliza a discussão na avaliação das aprendizagens, as que dizem respeito à avaliação que o professor faz de seus alunos dentro da sala de aula, o que não envolve as avaliações institucionais e externas.

Nessa perspectiva, não se trata de não avaliar. Conforme Ocimar (2007, p. 155) “é de suma importância, quando se quer lutar contra o fracasso escolar e as desigualdades, informar-se sobre os conhecimentos adquiridos dos alunos e sobre os efeitos das situações de aprendizagem que lhes foram propostas.” Essa informação faz-se fundamental para que o professor possa regular sua ação adaptando-as às dificuldades e facilidades de cada aluno.

O desafio faz-se então em buscar a superação de uma concepção de avaliação que se traduz na classificação dos alunos e no controle dos seus comportamentos, por meio de relações predominantemente punitivas, que se confunde com provas e atribuição de notas ou conceitos pelo professor, em direção a uma avaliação que tem como finalidade contribuir para o processo de apropriação e construção de conhecimento pelo aluno, em que se reconhecem, como sujeitos, todos os integrantes da organização escolar, constituindo-se em um processo abrangente contínuo, que integra o planejamento escolar em uma dimensão educativa.

Na atualidade, falar em avaliação da aprendizagem pedagógica é pensar em questões muito mais amplas, de ordem cultural, política e econômica e entender que não há apenas uma forma de se avaliar os alunos. Ainda de acordo com Perrenoud (1999, p. 56), existe a avaliação formativa que é uma regulação da ação pedagógica, a avaliação cumulativa ou certificativa que visa fazer um balanço dos conhecimentos, a avaliação prognóstica, que fundamenta uma orientação e a avaliação informativa destinada, por exemplo, aos pais e responsáveis pelo aluno. A aplicação desses diversos modelos de avaliação varia de acordo com a sua finalidade.

Como a avaliação das aprendizagens não pode ser vista separada de

influências históricas advindas do ambiente político-governamental, cabe aqui especificamente algumas informações sobre a Lei de Diretrizes e Bases, sendo essa um importante documento regulador de mudanças ocorridas no ensino no fim do século XX e início do XXI.

O ponto fundamental nessa nova Lei é o estabelecimento da autonomia das unidades escolares que possuem liberdade de propor uma organização própria de sua estrutura e de seu funcionamento, obedecendo algumas regras comuns. Essa autonomia se reveste de uma grande flexibilidade e possui como núcleo os projetos pedagógicos. Por meio deles, a escola pode adquirir progressivamente graus superiores de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira.

A partir da promulgação da Lei nº9394/96, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), visando orientar o trabalho nas escolas, e, assim como a LDB, eles também não têm o objetivo de conduzir rigidamente os processos de ensino e aprendizagem (SILVA, 2010), mas, por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores.

Em suma, a avaliação contemplada nos Parâmetros Curriculares Nacionais é compreendida como elemento integrador entre a aprendizagem e o ensino; conjunto de ações cujo objetivo é o ajuste e a orientação da intervenção pedagógica para que o aluno aprenda da melhor forma; conjunto de ações que busca obter informações sobre o que foi aprendido e como; elemento de reflexão contínua para o professor sobre sua prática educativa; instrumento que possibilita ao aluno tomar consciência de seus avanços, dificuldades e possibilidades; ação que ocorre durante todo o processo de ensino e aprendizagem e não apenas em momentos específicos caracterizados como fechamento de grandes etapas de trabalho.

Uma concepção desse tipo pressupõe considerar tanto o processo que o aluno desenvolve ao aprender como o produto alcançado. Pressupõe também que a avaliação se aplique não apenas ao aluno, considerando as expectativas de aprendizagem, mas às condições oferecidas para que isso ocorra. Avaliar a aprendizagem, portanto, implica avaliar o ensino oferecido - se, por exemplo, não há a aprendizagem esperada significa que o ensino não cumpriu com sua finalidade: a de fazer aprender. (PCNs, p. 56)

É ainda colocada a necessidade de utilização de diferentes códigos como o verbal, o oral, o escrito, o gráfico, o numérico, o pictórico, de forma a se considerar as diferentes aptidões dos alunos. Pode ocorrer de um aluno não dominar a escrita suficientemente para expor um raciocínio mais complexo, mas pode fazê-lo perfeitamente bem em uma situação de intercâmbio oral, como diálogos, entrevistas ou debates.

Portanto, a concepção de avaliação dos Parâmetros Curriculares Nacionais vai além da visão tradicional, que focaliza o controle externo do aluno mediante notas ou conceitos, para ser compreendida como parte integrante e intrínseca ao processo educacional. Conforme o próprio documento, “a avaliação é considerada como elemento favorecedor da melhoria de qualidade da aprendizagem, deixando de funcionar como arma contra o aluno.” (PCNs, p.42) sendo parte integrante e instrumento de auto regulação para que os objetivos do processo de ensino e aprendizagem possam ser atingidos.

3 I A IMPRENSA PERIÓDICA E A REVISTA *NOVA ESCOLA*

3.1 A imprensa periódica como fonte de pesquisa

Chartier (1990) comenta em suas obras uma mudança de paradigmas no âmbito das pesquisas. Tomando como base as pesquisas de caráter histórico, o autor aponta que os objetos de pesquisa passaram dos grandes feitos históricos que ignoravam as memórias pessoais, para pesquisas que começam a olhar para o cotidiano dos cidadãos e tomar “coisas menores” como fonte de pesquisa, como é o caso de trabalhos com impressos e mobiliários escolares no caso da educação, e não mais somente estudos de grandes teóricos, reformas e modelos educacionais.

Essa referida mudança de paradigmas ocorreu em todo o mundo nos anos 1990 e é denominada Perspectiva da História Cultural. Versa sobre a importância de estudar objetos menos legítimos e populares e tem como principal objetivo identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída e pensada.

Exemplo de objeto de pesquisa que vem crescendo e ganhando espaço são os impressos, como o caso do periódico aqui analisado. O interesse pelo conhecimento e sistematização de informações acerca dos periódicos especializados em educação tem ocupado pesquisadores de vários países nos últimos tempos.

Conforme Catani (1997), os periódicos constituem uma das melhores ilustrações da diversidade do campo educativo, pois traduzem com riqueza seus debates, anseios e utopias. Na visão de Antônio Nóvoa (1992), a imprensa especializada em educação constitui o melhor meio para compreender a multiplicidade deste campo.

A diversidade dos colaboradores é um fator relevante no âmbito das publicações periódicas como espaço de afirmação de correntes de ação, de intelectuais, universitários, técnicos, políticos, pais, alunos, e acima de tudo, professores. Pode-se dizer que é nesse meio também que emergem vozes que têm dificuldade em se fazer ouvir em outros espaços sociais, tais como a academia ou o livro impresso.

3.2 Caracterização da revista *Nova Escola*

Inserida nesse contexto, foi tomada como fonte desta investigação a revista *Nova Escola*, publicação da Editora Abril. Apresenta artigos curtos, imagens, entrevistas e é destinada especialmente aos professores da educação infantil e ensino fundamental, visando também guiar a prática cotidiana de seu ofício.

A revista foi criada concomitantemente à instituição da Fundação Victor Civita (FVC), em 1985, e rapidamente constituiu-se em destacado instrumento de divulgação de experiências pedagógicas e temas educacionais no âmbito público e privado, sendo hoje a maior revista de educação no Brasil.

De acordo com a primeira edição e com informações encontradas no site, a revista *Nova Escola* veicula artigos que têm como interesse primordial atender a uma demanda crescente por informações e por atualização no trabalho escolar por parte do professorado. Como tal, a revista tem sido oferecida ao público leitor com preço acessível e, mais importante, tem buscado apoio nas experiências de profissionais de ponta.

O periódico foi impresso sem interrupções desde março de 1986 e até o ano de 1997 circulou em nove edições anuais. A partir de 1998 passaram a ser publicadas dez edições anuais, acoplando o mês de fevereiro.

A análise aqui proposta se inicia nas edições publicadas a partir do ano de 1996, e podem ser mais bem visualizadas na tabela abaixo.

Ano	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Maió.	Jun.	Jul.	Ago.	Set.	Out.	Nov.	Dez.	Total
1996	-	-	91	92	93	94	-	95	96	97	98	99	9
1997	-	-	100	101	102	103	-	104	105	106	107	108	9
1998	-	109	110	111	112	113	-	114	115	116	117	118	10
1999	-	119	120	121	122	123	-	124	125	126	127	128	10
2000	-	129	130	131	132	133	-	134	135	136	137	138	10
2001	-	139	140	141	142	143	-	144	145	146	147	148	10
2002	-	149	150	151	152	153	-	154	155	156	157	158	10
2003	-	159	160	161	162	163	-	164	165	166	167	168	10
2004	-	169	170	171	172	173	-	174	175	176	177	178	10
2005	-	179	180	181	182	183	-	184	185	186	187	188	10
2006	-	189	190	191	192	193	-	194	195	196	197	198	10

Tabela 1 - Edições da revista por ano de publicação no período entre 1996 e 2006

Tabela elaborada pela autora

Percebe-se que desde o ano de 1996, início das análises aqui realizadas, o preço para aquisição do periódico nunca passou de R\$ 3,50, o que facilita o amplo

acesso e divulgação e condizendo com a informação divulgada pela própria revista de que é vendida a preço de custo.

A revista é subdividida em seções fixas, todas voltadas para professores, com linguagem fácil e temas relacionados à educação como projetos que deram certo em determinada realidade do país, sugestão de sites, vídeos, livros e jogos, ideias de projetos com materiais reutilizáveis, contos e sugestões de como utilizá-los em sala de aula e depoimentos de professores de todo o Brasil. Além dessas seções fixas, há outras criadas de acordo com assuntos pertinentes aos acontecimentos do momento.

Outro ponto que chama a atenção na revista é o grande número de propagandas, podendo-se dividi-las em quatro diferentes grupos: propagandas relacionadas à avaliação das aprendizagens, propagandas relacionadas ao dia a dia do ambiente escolar, propagandas que apenas permeiam o ambiente da escola, propagandas aparentemente avulsas ao ambiente escolar.

3.3 Caracterização da revista dentro do tema proposto

Antes de falar propriamente sobre os artigos que versam sobre a avaliação das aprendizagens, apresentam-se aqui artigos que se relacionam não diretamente ao tema, mas que são fundamentais para entender a visão da revista acerca dele.

Percebe-se claramente temas intrinsecamente ligados a discussões recorrentes no período histórico estudado, de forma que se relacionam tanto ao que é proposto na Lei de Diretrizes e Bases, quanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

No que se refere às novas concepções de currículo e maneiras de conduzir aulas, vê-se desde artigos informativos sobre as mudanças e necessidade de atualização por parte dos professores, até outros mais prescritivos e relatos de experiências já moldadas por essas novas concepções. É incentivado o trabalho com temas transversais e a interdisciplinaridade, ambos colocados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. É também colocada uma nova visão sobre o erro do aluno, assim como proposta por teóricos contemporâneos como Jussara Hoffmann.

4 | ANÁLISE DOS ARTIGOS VEICULADOS

Foi realizada a seleção de artigos buscando uma melhor visualização de itens como: os anos de maior publicação de artigos vinculados ao tema, as seções em que esses se encontram e as representações em geral que se têm da avaliação das aprendizagens na revista *Nova Escola*.

Em uma primeira seleção baseou-se em um exame minucioso de todas as edições da revista *Nova Escola* publicadas entre janeiro de 1996 e dezembro de

2006, selecionando artigos que contivessem as seguintes palavras chave: Avaliação, Exame, Prova, Teste, Nota, Sucesso e Fracasso Escolar.

Após leitura e análise desses artigos, em uma segunda e última seleção, chegou-se ao total de trinta e três artigos a partir dos quais foi feita a análise apresentada a seguir.

4.1 A natureza dos artigos

Ao focar as páginas da revista em busca da temática da avaliação foi possível ver a fragmentação das notícias e entrevistas e a variedade de temas sobre ambiente educacional, artigos voltados para políticas educacionais e políticas compensatórias, bem como o expressivo número de correspondências reportando interesses e necessidades dos leitores, legitimando sua importância e assegurando sua continuidade.

A revista possui um marcante caráter informativo e prescritivo na sua forma de redigir e transmitir seus objetivos. Esse caráter é fundamental para entender o objetivo desse periódico bem como o uso que se faz dele.

É possível fazer uma comparação significativa entre a revista em questão e os manuais didáticos muito utilizados pelos professores nos anos 1950, materiais esses que prescreviam detalhadamente as ações dos professores, guiando suas tarefas e até mesmo comportamentos dentro de sala de aula. Por sua vez, os artigos analisados dizem explicitamente ao professor como lidar com o aluno e como conduzir suas aulas. Exemplos desse caráter prescritivo podem ser vistos a seguir:



Imagem 1 – Edição nº 123, publicada em 1999, p. 21



Imagem 2 – Edição nº 91, publicada em 1996, p. 21

Como se pode ver, o tom imperativo é bastante presente nesses artigos, por

meio do qual é colocado ao professor até mesmo os materiais didáticos que deve utilizar para dar “uma boa aula”.

Partindo dessa observação é possível analisar a visão que a revista tem de seu leitor, sendo esse um mero executor de tarefas prontas. Nesse sentido, o professor não precisa preparar suas aulas, nem refletir sobre ela, uma vez que já estão prontas e lhe é bastante acessível, tanto em relação à aquisição física quando ao vocabulário.

É visto também nas publicações o que Chartier (1990) chama de vulgarização do trabalho científico, ou seja, a presença de sínteses e resumos muito superficiais que buscam mostrar ao leitor as ideias de algum teórico.

Normalmente os autores desses artigos escrevem com suas próprias palavras as ideias do teórico, buscando facilitar o entendimento por parte do leitor, processo esse que pode acabar mudando alguns sentidos e passar uma informação já imparcial sobre as ideias expostas.

Exemplo disso pode ser visto na imagem a seguir que ilustra um artigo no qual as ideias de teóricos importantes são resumidas e expostas em uma página cada, utilizando-se de um vocabulário bastante acessível.



Imagem 3 - Edição número 154, publicada em 2002, p.22/23

4.2 As representações acerca da avaliação das aprendizagens

Com base nas fichas de consulta feitas a partir da seleção de artigos relacionados ao tema da avaliação das aprendizagens, é possível perceber que os artigos relacionados ao tema aparecem em diversas seções.

Os artigos em questão variam de uma a três páginas, sendo que são maiores quando aparecem como reportagem de capa. Porém, em sua maioria os artigos são

bem sucintos, contendo apenas uma página, sempre acompanhadas de ilustrações.

Em relação à distribuição dos artigos ao longo do período estudado, pode-se observar a seguinte tabela:

Ano de publicação do periódico	Total de artigos sobre o tema
1996	4
1997	4
1998	4
1999	3
2000	4
2001	2
2002	3
2003	4
2004	3
2005	-
2006	2

Tabela 2 - Quantidade de artigos publicados acerca do tema dentro de cada ano

Tabela elaborada pela autora

De acordo com a tabela é possível perceber que há certa regularidade em relação à quantidade de artigos publicados anualmente relacionados à avaliação das aprendizagens, número que varia de dois a quatro.

Ao analisar o caráter desses artigos, cabe primeiramente colocar que estes são escritos por profissionais diversos entre jornalistas, médicos, empresários e psicólogos, informação imprescindível, pois nenhuma veiculação de informação está livre de julgamentos e posicionamentos por parte de quem a escreve.

A revista raramente cita autores no decorrer dos artigos. Dos trinta e três artigos selecionados, apenas cinco citam autores. Três deles citam Jussara Hoffmann, autora brasileira, e os outros dois citam Cipriano Luckesi e Phillippe Perrenoud, ambos autores contemporâneos que versam sobre um modelo de avaliação mais formativa.

Por fim, cabe mencionar que nenhum dos artigos aqui analisados foi escrito por pedagogos ou profissionais diretamente ligados ao dia-a-dia da escola.

4.3 As propostas de avaliação evidenciadas

Para uma melhor análise das propostas de avaliação evidenciadas na revista *Nova Escola* foi feita a classificação das reportagens em eixos estruturantes, tomando como base os parâmetros colocados por Philippe Perrenoud (1999, p. 56). A quantidade de artigos encontrados, bem como sua classificação, pode ser vista

na tabela a seguir:

Classificação	Quantidade de artigos
Avaliação Formativa	22
Avaliação Informativa	1
Avaliação Prognóstica	4
Avaliação Incitativa	0
Avaliação Certificativa/Tradicional/normativa	5
Avaliação Diagnóstica	3

Tabela 3 - Quantidade de artigos classificados em cada eixo estruturante

Tabela elaborada pela autora

Cabe salientar que alguns artigos foram classificados simultaneamente em duas categorias. Dessa maneira, percebe-se, desde as primeiras edições, que as propostas de avaliação veiculadas pela revista estão articuladas com as diretrizes da LDB e dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais, como já foi dito, defendem um modelo de avaliação formativa que ajude o aluno a aprender e o professor a ensinar. Enfatizando esse caráter, tem-se a veiculação de entrevistas e exaltação de autores como Luckesi (edição 191 publicada em 2006) e Perrenoud (edição 154 publicada em 2002), ambos defensores e estudiosos desse modelo de avaliação.

De qualquer forma, embora haja uma maior veiculação de ideais da avaliação formativa, é importante salientar que no decorrer de todo o período entre 1996 e 2006, concepções de avaliação se interpõem e coexistem na revista, como é possível perceber pela classificação acima.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebeu-se a partir dessa pesquisa que a Revista *Nova Escola*, embora veicule na maioria de seus artigos ideias de avaliação formativa, não se desvinculou totalmente de outros ideais de avaliação mais tradicionais, constata-se esta que não deixa de ser um reflexo da realidade educacional do Brasil, na qual segundo Perrenoud (1999), coexistem, de certa forma pacificamente, a avaliação tradicional e a formativa.

Embora a revista tenha um forte caráter prescritivo e apresente artigos nos quais vulgariza o trabalho científico, não se pode ignorar que é uma fonte de informação e formação continuada para muitos professores. Dessa forma, é muito importante a atualização constante de seus conteúdos e a veiculação de temas debatidos por teóricos, como o caso da avaliação formativa no período estudado.

A mudança do processo avaliativo não é simples de se realizar, sendo preciso lutar contra a crença de que o importante é só o alcance do objetivo esperado no processo e não a utilização da aprendizagem em novas situações de vida.

A avaliação não pode mudar um sistema educacional que no restante permanece imóvel, sendo fundamental que haja a interligação entre os diferentes temas na realidade escolar. A melhoria do ensino, por sua vez, é sempre uma questão institucional e uma instituição social, como é a escola, é mais do que a simples reunião de professores, diretor e outros profissionais.

Assim, o ponto de partida para qualquer mudança é a discussão e constatação de que algo não é mais eficiente para os objetivos propostos, caso contrário, qualquer tomada de decisão torna-se em vão. (HOFFMANN, 2009).

REFERÊNCIAS

ALAVARSE, Ocimar Munhoz. **Ciclos ou séries?: a democratização do ensino em questão.** Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

AZANHA, J.M.P. **A formação do professor e outros escritos.** São Paulo: Senac, 2006.

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

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Introdução.** Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CATANI, Denice et al. **Educação em Revista. A Imprensa Periódica e a História da Educação.** São Paulo: Escrituras, 1997.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações,** Lisboa: Difel, 1990.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade.** Porto Alegre; Editora Mediação, 2009.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: **NÓVOA, A. (org.) Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

REVISTA NOVA ESCOLA. São Paulo: Editora Abril, 1996-2006.

SILVA, Katiene Nogueira da. **“A gestão do tempo e do espaço na escola”**, texto didático produzido para a disciplina “A gestão do tempo e do espaço na escola” do Curso Gestão da Escola para Diretores, Programa REDEFOR, SEE/USP, São Paulo: 2010/2011.

COACHING REVERSO: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PROEJA

Data de aceite: 01/10/2020

Data de submissão: 07/07/2020

Roberto Valmorbida de Aguiar

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Rio Grande do Sul
Campus Sertão
<http://lattes.cnpq.br/9947505397950181>

Ivete Scariot

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Rio Grande do Sul
Campus Sertão
<http://lattes.cnpq.br/8994210599005751>

Roger Nunes Fagan

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Rio Grande do Sul
Campus Sertão
<http://lattes.cnpq.br/9653215253589250>

Morgana Karin Pierozan

Centro Universitário UNIDEAU
Getúlio Vargas - RS
<http://lattes.cnpq.br/5752816970294896>

RESUMO: As metodologias ativas de ensino-aprendizagem, aparecem como uma forma de estimular o aluno a assumir uma postura ativa em seu processo de aprender, buscando sua autonomia através de uma aprendizagem significativa. O presente trabalho refere-se a um relato de experiência sobre a utilização do *coaching* reverso como estratégia para estimular a aprendizagem e promover a interação e

envolvimento de alunos de um Curso Técnico. Esta atividade é uma adaptação da abordagem ativa: instrução por pares (*peer to peer instruction*), baseada na troca de informações e vivências entre dois alunos, com a definição de critérios para estimular o diálogo entre eles. No caso em questão, antes da aplicação da metodologia houve um levantamento das características dos estudantes da turma, especialmente faixa etária, constituição familiar e fluência digital de cada aluno. Após esse levantamento, a atividade foi realizada em 4 momentos, envolvendo duas aulas de quatro horas cada: 1 – esclarecimento para a turma a respeito da metodologia e objetivo da atividade; 2 - seleção das duplas de alunos baseada em características diferentes e sorteio de temas sobre os conteúdos: infecções sexualmente transmissíveis e métodos anticoncepcionais; 3 – pesquisa, discussão e aprofundamento de conceitos teóricos pela dupla sobre os temas sorteados; 4 – apresentação dos resultados da discussão de cada dupla através da técnica do “discurso de elevador” para os demais integrantes. A avaliação foi realizada pelos próprios alunos e professor através do engajamento e comprometimento de cada membro da dupla na atividade. A experiência da aplicação da atividade foi positiva, pois os alunos demonstraram interesse nas experiências de vida de seu colega, ao mesmo tempo que houve um aprofundamento teórico sobre o tema em questão.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologias Ativas; Aprendizagem; Discurso de elevador

REVERSE COACHING: PROEJA EXPERIENCE REPORT

ABSTRACT: Active teaching-learning methodologies are a way to encourage the student to take an active stance in the learning process, seeking the autonomy through meaningful learning. The present work refers to an experience report on the use of reverse coaching as a strategy to promote learning, interaction and involvement of students of the Technical Course in Commerce. This activity is an adaptation of the active approach: peer to peer instruction, based on the exchange of information and experiences between two students, with the definition of criteria to stimulate dialogue between them. In the case in question, before applying the methodology, there was a survey of the characteristics of the students in the class, especially age group, family constitution and digital fluency of each student. After this survey, the activity was carried out in 4 moments, involving two classes of four hours each: 1 - clarification to the class of the methodology and objective of the activity; 2 - selection of student pairs based on different characteristics and drawing of themes on the content: sexually transmitted diseases and contraceptive methods; 3 - research, discussion and deepening of theoretical concepts by the pair on the chosen themes; 4 - presentation of the results of the discussion of each pair through the elevator pitch technique to the other members. The evaluation was carried out by the students and teacher themselves through the engagement and commitment of each member of the pair in the activity. The experience of applying the activity was positive, as the students showed interest in their colleague's life experiences, at the same time that there was a theoretical deepening on the subject in question.

KEYWORDS: Active Methodologies; Learning; Elevator pitch.

1 | INTRODUÇÃO

As transformações ocasionadas pelos avanços tecnológicos e científicos estão trazendo inovações para vários setores, inclusive para a educação. Com essas mudanças, especialmente nas últimas décadas, onde as concepções e técnicas de ensino são questionadas, novas compreensões de ensino têm sido elaboradas. Esse novo cenário traz um desafio de quais metodologias de ensino-aprendizagem devem ser utilizadas para preparar os futuros cidadãos e profissionais para viver e contribuir em configurações sociais que ainda não existem hoje (MORIN, 2001; FILATRO & CAVALCANTI, 2018).

Apesar da complexidade desse desafio da sociedade em constante mudança, embora não seja a única resposta, a inovação aparece como essencial para entender esse paradigma. A busca por respostas através da inovação, nos leva a proposição de competências fundamentais que estudantes e cidadãos devem desenvolver para enfrentar esse futuro desafiador. Entre essas proposições estão competências como: colaboração, empatia, capacidade de solucionar problemas, pensamento crítico, curiosidade e imaginação, liderança por influência, iniciativa e empreendedorismo, comunicação e escrita eficaz e acesso a informações para

análise (WAGNER, 2010). Todas essas competências devem estar apoiadas em atitudes com entendimento de uma identidade coletiva que transcenda diferenças individuais culturais, religiosas, étnicas ou outras. Com um conhecimento profundo das questões globais e valores universais como justiça, igualdade, dignidade e respeito, onde a interação com pessoas de diferentes experiências, origens, culturas e perspectivas possam agir de forma colaborativa e responsável, a fim de encontrar soluções globais para desafios globais, bem como, para lutar pelo bem coletivo (UNESCO, 2015).

As metodologias ativas de ensino-aprendizagem, aparecem nesse contexto, como uma das alternativas para desenvolver as competências relevantes para o século XXI. Com uma forma de estimular o aluno a assumir uma postura ativa em seu processo de aprender, busca sua autonomia através de uma aprendizagem significativa. Essas metodologias se ancoram em uma visão humanista, menos tecnicista da educação, e são inspiradas por teses baseadas no protagonismo do aluno e centralidade do ser humano, em contraposição ao modelo tradicional vigente (DIESEL et al. 2017; FILATRO & CAVALCANTI, 2018). Elas propõem um tipo de inovação que pode ser adotado sem desorganizar a estrutura clássica das instituições de ensino. Procuram desenvolver a autonomia do aluno, produzindo autoconfiança e dessa forma, fazendo que os alunos exerçam um papel ativo no processo de aprender (FREIRE, 2015).

As metodologias ativas são compostas por dois aspectos fundamentais: ação e reflexão, sendo que a articulação entre esses dois aspectos é fundamentada por três abordagens teóricas emblemáticas: cognitivismo, construtivismo e o conectivismo (BONWELL & EISON, 1991; SIEMENS, 2006; PAULA & MOREIRA, 2014). Entre as várias abordagens das metodologias ativas, estão a aprendizagem baseada em problemas (ABP); aprendizagem baseada em projetos (ABP), movimento *maker*, Instrução por pares, alunos como *designers* e *design thinking*. Na instrução por pares (*peer to peer instruction*) o foco é conceitual e possui como perspectiva a possibilidade de aprendizado dos alunos uns com os outros, exercendo o papel de instrutores ou professores (MAZUR, 1997).

Uma adaptação da instrução por pares é o *coaching* reverso, que tem por centralidade o processo de *coaching*, que é utilizado em vários meios sociais através da parceria que desenvolve o potencial das pessoas e maximiza seu desempenho. Possui objetivos de desenvolver padrões éticos, comportamentais e de excelência, focando no aprendizado pessoal, desenvolvimento de liderança, maior preparo para lidar com mudanças e adversidades, além da elevação da autoestima da pessoa (CSPS, 2016). O *coaching* reverso tem sido usado na educação corporativa para motivar adultos a trocar conhecimentos e desenvolver competências de forma colaborativa. Comumente ocorre entre pessoas de gerações diferentes, quando se

reconhece que pessoas de idades e características variadas podem se relacionar com o objetivo de aprender, ensinar e até mesmo considerar o ponto de vista de outros (FILATRO & CAVALCANTI, 2018). Possui por objetivo a motivação dos alunos através da troca de conhecimentos e desenvolvimento de competências de forma colaborativa, integrando os diferentes alunos de uma turma. A estratégia possibilita que alunos de diferentes características (gênero, fluência digital, padrão socioeconômico, conhecimento sobre determinado tema) se relacionem, compartilhando perspectivas e aprendendo entre eles (CAVALCANTI et al. 2017).

A técnica do discurso de elevador (*elevator pitch*) é muito utilizado em empresas de tecnologia como uma forma de apresentação rápida sobre um determinado assunto à um possível parceiro de negócios ou investidor (CROSBY,1996). Na educação a sua utilização está inserida na mentalidade ágil da aprendizagem, que possui como foco principal o gerenciamento do tempo e a capacidade de síntese (BRIGGS, 2014). Essa técnica pode ser adaptada em substituição aos tradicionais seminários de apresentação de trabalhos, onde os alunos terão um período curto para apresentar suas reflexões sobre um tema ou problema (FILATRO & CAVALCANTI, 2018). Segundo Diesel et al. (2017) os saberes necessários ao ensinar não se restringem ao conhecimento dos conteúdos das disciplinas, o que é essencial, sendo apenas um dos aspectos desse processo.

Partindo desse princípio, o presente trabalho refere-se a um relato de experiência sobre a utilização do *coaching* reverso como uma estratégia para fortalecer a aprendizagem, além de promover a interação e o envolvimento dos alunos de uma turma de curso técnico integrado de ensino médio – PROEJA.

2 | METODOLOGIA

O presente trabalho refere-se a um relato de experiência sobre a utilização do *coaching* reverso como estratégia para promover a interação e envolvimento de uma turma de alunos do segundo semestre do Curso Técnico em Comércio - modalidade PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – *campus* Sertão, na disciplina de Biologia II, durante o segundo semestre do ano de dois mil e dezenove. A atividade proposta é uma adaptação da abordagem ativa: instrução por pares (*peer to peer instruction*), baseada em critérios de estímulo para a troca de informações e vivências entre dois alunos. A função do professor neste processo é de orientar os alunos através da discussão de ideias e esclarecimento de dúvidas, além de selecionar duplas de discussão. No caso em questão, antes da aplicação da metodologia houve um levantamento das características dos estudantes da turma,

especialmente sexo, faixa etária, constituição familiar e fluência digital.

Após esse levantamento, a atividade foi realizada em 4 momentos, envolvendo duas aulas de quatro períodos cada: 1 – esclarecimento para a turma da metodologia e objetivo da atividade; 2 - seleção das duplas de alunos baseado em características diferentes (idade, sexo, domínio de tecnologias e estado civil) e sorteio de temas sobre os conteúdos: infecções sexualmente transmissíveis (ISTs) e métodos contraceptivos (Quadro 1); 3 – pesquisa, discussão e aprofundamento de conceitos teóricos pela dupla sobre os temas sorteados; 4 – apresentação dos resultados da discussão da dupla para os demais integrantes.

1 – Vasectomia
2 – Laqueadura
3 – Dispositivo Intrauterino (DIU)
4 – Contraceptivo de emergência (pílula do dia seguinte)
5 – Pílula anticoncepcional
6 – Adesivo anticoncepcional
7 – SIDA
8 – Papiloma Vírus (HPV)
9 – Hepatite B e C

Quadro 1 – Temas abordados para sorteio entre as duplas da disciplina de Biologia II da turma do segundo semestre de 2019 do Curso Técnico em Comércio – PROEJA – do IFRS – *campus* Sertão

Para o último momento foi utilizada a técnica do discurso de elevador, onde a dupla dispunha de cinco minutos para apresentar suas reflexões para o grupo. A ideia é baseada no contexto de *startups*, remetendo ao cenário em que há um encontro inesperado com um possível investidor ou parceiro de negócios dentro de um elevador. Então, em poucos minutos o proponente deve expressar suas ideias, ou seja, é preciso ser rápido e efetivo para simplificar uma mensagem complexa (FILATRO & CAVALCANTI, 2018). A avaliação do desempenho das duplas foi realizada pelos próprios colegas da turma através do preenchimento de uma ficha de avaliação (Quadro 2).

Característica	Nota
1 - Qualidade do conteúdo apresentado	
2 – Capacidade de síntese	
3 – Expressão Oral	
4 – Aproveitamento do tempo	
5 – *	
TOTAL	
Nome da dupla:	

*Critério de livre escolha pela dupla

Quadro 2 – Ficha de avaliação da apresentação das reflexões das duplas selecionadas para a disciplina de Biologia II na turma do segundo semestre de 2019 do Curso Técnico em Comércio – PROEJA – do IFRS – *campus* Sertão

3 I RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Esclarecimento para a turma sobre a atividade, seleção das duplas de alunos e sorteio de temas

Os alunos que participaram da atividade possuem idades variando de 18 a 35 anos, alguns constituindo famílias com filhos e trabalhando em vários setores, especialmente na agricultura. São oriundos de famílias de baixa renda e de comunidades remanescentes de quilombos. A proposta da utilização do *coaching* reverso, leva em conta o respeito aos saberes dos alunos, especialmente construindo socialmente na prática comunitária, além da discussão desses saberes em relação aos conteúdos propostos na disciplina e, especialmente, na atividade (FREIRE, 2015). Quando as experiências, saberes e opiniões dos alunos são valorizadas e colocadas como ponto de partida para a construção do conhecimento, esses passam a ser compreendidos como sujeitos históricos e, portanto, assumem um papel ativo na aprendizagem (DIESEL et al. 2017).

Baseado nessas informações houve uma caracterização do perfil dos alunos, levando em consideração sua idade, sexo, estado civil e domínio na utilização de tecnologias. De acordo com essas características, as duplas de trabalho foram selecionadas, buscando diversificar nas duplas as condições encontradas, visando pela troca de experiências e opiniões, fortalecer o papel do *coaching* como ferramenta de empatia para o desenvolvimento do potencial individual e coletivo dos alunos. Essas informações foram repassadas e discutidas com o grupo de alunos, assim como o objetivo final do desenvolvimento da atividade. Conforme relatos de Cavalcanti et al. (2017) a ideia básica para a formação das duplas, foi colocar os mais jovens para atuarem como *coaches* em questões tecnológicas para os alunos

mais velhos e com menor fluência digital. Por outro lado, adultos com maior vivência e experiência de vida atuaram como *coaches* dos mais jovens, liderando o processo da organização da atividade.

3.2 Pesquisa, discussão e aprofundamento de conceitos teóricos pela dupla sobre os temas sorteados

Uma vez exposta às condições e objetivos da atividade, foi esclarecido a opção pelo método ativo, que permite através da problematização de uma questão tornar o ensino-aprendizagem mais dinâmico e instigante para os alunos. Uma vez exposto o desafio para os alunos, eles pesquisaram, analisaram, discutiram, compararam e refletiram sobre os possíveis fenômenos para chegar à sua conclusão (SILVA, 2020). As metodologias ativas contam com a problematização como estratégia de ensino-aprendizagem, pois diante do problema, o aluno se detém, examina, reflete, relaciona a sua história e passa a ressignificar suas descobertas (MITRE et al. 2008).

A partir da formação das duplas, houve uma lenta aproximação no início dos trabalhos, para gradativamente os membros apresentarem uma maior conexão e fluência de ideias. As pesquisas basearam-se em conhecimentos prévios dos alunos sobre os temas, além de consulta as referências bibliográficas físicas e virtuais disponíveis na biblioteca da instituição, até consultas a base de dados científicos como o portal de periódicos CAPES, referências do Ministério da Saúde e outros órgãos. Nesse momento houve uma grande contribuição por parte dos alunos mais jovens que apresentaram domínio maior na utilização de recursos tecnológicos. Em contrapartida, os alunos com maior experiência de vida, também auxiliaram os mais jovens em relação aos aspectos práticos dos temas a serem pesquisados. Dentro desse contexto, percebeu-se a verdadeira aprendizagem dos alunos, que vão se tornando reais sujeitos ao longo do processo, através da construção e reconstrução do saber ensinado (FREIRE, 2015).

3.3 Apresentação dos resultados da discussão da dupla para os demais integrantes

Para a apresentação dos resultados através da exposição das reflexões dos alunos, levou-se em conta as ideias de Vygotsky (1978), onde a interação social é fundamental para o desenvolvimento cognitivo do indivíduo, provocando novas aprendizagens, sendo aspecto fundamental nas práticas pedagógicas de métodos ativos (DIESEL et al. 2017).

As duplas apresentaram suas reflexões entre três e cinco minutos, onde de forma geral, demonstraram um pouco de apreensão nos primeiros momentos, para em seguida, estarem mais desinibidos e desenvolverem melhor suas ideias. Alguns alunos apresentaram dificuldade no momento da oralidade, o que mais tarde foi debatido e discutido em sala de aula, com o intuito de auxiliar e apontar melhorias,

visto ser essa uma habilidade fundamental de acordo com o perfil do curso.

A avaliação de cada dupla de alunos que apresentou suas reflexões através do discurso de elevador, foi realizado pelos demais colegas, com o intuito de desenvolver a capacidade crítica e a própria empatia, visto que todos foram analisados e tiveram que avaliar seus colegas. Os critérios de avaliação analisados foram a qualidade do conteúdo apresentado, capacidade de síntese, expressão oral, aproveitamento do tempo e mais um critério que poderia ser incluído individualmente pelos alunos (Quadro 2). A maioria optou por não acrescentar novo critério de avaliação. Os alunos relataram uma certa dificuldade de atribuir conceitos para os colegas, especialmente por se considerarem todos com a mesma formação escolar, embora com idades diferentes. Porém, gradativamente foram aperfeiçoando suas avaliações, sendo que no final do processo, demonstraram maior autoconfiança na execução das mesmas.

Ao final do processo foi realizada uma avaliação geral da atividade com os alunos, que relataram fortalecimento da empatia e dos vínculos sociais da turma, aprofundamento de conceitos teóricos com melhoria na habilidade do diálogo e da oralidade. Desta forma, percebeu-se que, embora os condicionantes culturais, sociais e genéticos sejam importantes na formação dos seres humanos, esses aspectos não são determinantes (FREIRE, 2015). Os alunos, através da busca e compreensão de seus limites, puderam redimensionar suas realidades construindo e reconstruindo alternativas para buscar um espaço de pertencimento e conquista social.

Para sintetizar o trabalho, foi construído um diagrama com as principais etapas e resultados da utilização do *coaching* reverso (Figura 1). O trabalho resultou numa forma propositiva de aprendizagem, com aprofundamento de conhecimentos teóricos, fortalecimento dos vínculos sociais da turma, desenvolvimento da expressão oral e capacidade de diálogo dos estudantes.

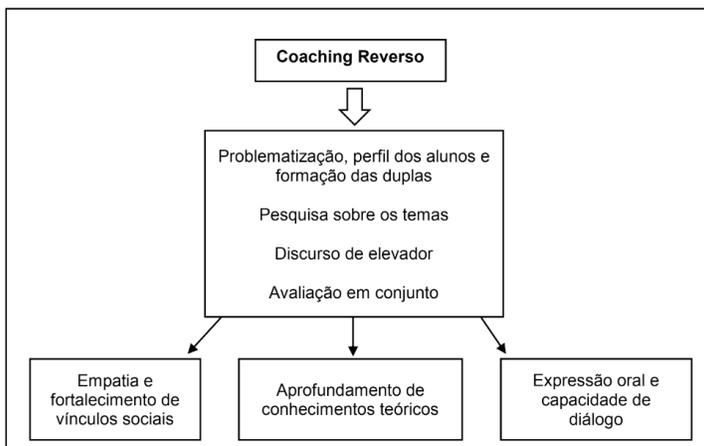


Figura 1 – Diagrama da prática de *coaching* reverso aplicado na disciplina de Biologia II na turma do segundo semestre de 2019 do Curso Técnico em Comércio – PROEJA – do IFRS – *campus* Sertão

4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a aplicação da atividade os alunos demonstraram interesse nas experiências de vida de seu colega, especialmente pelo estímulo do *coaching* que norteou as discussões da dupla, além do aprofundamento do conhecimento sobre o tema que a dupla era responsável pela reflexão. Durante a apresentação das duplas onde os temas foram debatidos, houve o desenvolvimento do diálogo e da capacidade de expressar ideias, com uma maior compreensão dos conceitos teóricos sobre infecções sexualmente transmissíveis e métodos contraceptivos. Ao final do trabalho, houve também um aumento da empatia e conseqüente fortalecimento dos vínculos sociais entre os estudantes.

REFERÊNCIAS

BONWELL, C. C.; EISON, J. **Active learning: creating excitement in the classroom**. ASHE-ERIC Higher Education Report, Washington, D.C.: The George Washington University, School of Education and Human Development, 1991.

BRIGGS, S. Agile based learning: what is it and how can it change education? **Informed**, 2014.

CANADA SCHOOL OF PUBLIC SERVICE (CSPS). **Papel do gerente na gestão do desempenho de equipes**; Adaptação: Escola Nacional de Administração Pública (Enap); Brasília: Enap, 2016.

CAVALCANTI, C.C.; MUCKENBERGER, E.; FILATRO, A.; BONSANTO, F.T. Coaching reverso na educação corporativa a distância. IN: CONGRESSO

INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2017, Foz do Iguaçu, **Anais[...]** Foz do Iguaçu: Abed, 2017.

CROSBY, P. B. **Quality is still free: making quality certain in uncertain times**. New York: McGraw-Hill, 1996.

DIESEL, A.; BALDEZ, A.L.S.; MARTINS, S.N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v. 14, n.1, p. 268-288, 2017.

FILATRO, A.; CAVALCANTI, C.C. **Metodologias Inov-ativas na educação presencial, a distância e corporativa**. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. 51ª ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2015.

MAZUR, E. **Peer instruction: a user's manual**. São Paulo: Pearson, 1997.

MITRE, S.M.I.; SIQUEIRA-BATISTA, R.; GIRARDI-DE MENDONÇA, J.M.; MORAISPINTO, N. M.; MEIRELLES, C.A.B.; PINTO-PORTO, C.; MOREIRA, T.; HOFFMANN, L.M. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde. **Ciência e Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, v. 13, p. 2133-2144, 2008.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3. ed. São Paulo, SP: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

PAULA, H.F.; MOREIRA, A. F. Atividade, ação mediada e avaliação escolar. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 30, n.1, p. 17-36, mar.2014

SIEMENS, G. **Knowing knowledge**. Mountain View, CA: Creative Commons, 2006.

SILVA, P. H. B. A inserção de metodologias ativas e utilização das TDICS como promoção de autonomia discente nas aulas de geografia. **Brazilian Journal of Development**. Curitiba, v.6, n.3, p.9810-9821, mar.2020.

UNESCO. **Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI**. Brasília: UNESCO, 2015.

WAGNER, T. **The global achievement gap: why even our best schools don't teach the new survival skills our children need – and what we can do about it**. New York: Basic Books, 2010.

VYGOTSKY, L. **Mind and Society: the development of higher mental processes**. London: Englewood, 1978.

MERCADO DE INFORMÁTICA DE MANACAPURU/ AM – UM BREVE HISTÓRICO

Data de aceite: 01/10/2020

Data de submissão: 07/07/2020

Benjamim José Pereira Moraes Dias

Universidade Federal do Amazonas-UFAM
Manacapuru – Amazonas
<http://lattes.cnpq.br/9548375980839772>

Fábio Teixeira Lima

Instituto Federal do Amazonas-IFAM
Manacapuru – Amazonas
<http://lattes.cnpq.br/170621386368092>

Gernei Góes dos Santos

Instituto Federal do Amazonas-IFAM
Manacapuru-Amazonas
<http://lattes.cnpq.br/9623828506789506>

RESUMO: O presente trabalho apresenta como objetivo pesquisar e informar o histórico do mercado de informática no município de Manacapuru/AM. A escolha do tema deveu-se ao emergente uso da informática e de aparelhos eletrônicos nos últimos anos, tanto no município em questão quanto pelo resto do país. Devido a isso, optou-se em explicar como esses produtos chegaram ao município de Manacapuru, do ponto de vista de profissionais e outras pessoas com experiência na área. A metodologia utilizada contou com revisão bibliográfica, entrevistas com empresários, professores de informática, alunos e ex-alunos dos cursos de informática do Instituto Federal de Educação do Amazonas-IFAM/Campus Avançado de Manacapuru caracterizando uma pesquisa qualitativa. Os

embasamentos teóricos pautaram-se em autores que apresentam discursões sobre a temática, possibilitando a oportunidade de contextualizar com a realidade do município de Manacapuru, como: CRUZ (2004), que fala sobre a importância do investimento empresarial no mercado da inclusão digital, LEVY (1998; 1999) que defende o uso da rede de computadores e outros componentes tecnológicos, RIFKIN (2001) que trabalha com a era do acesso aos componentes digitais e BORDIEU (2004), que apresenta questões sobre o uso das ciências no campo científico, social, cultural e tecnológico. A partir das informações coletadas durante o projeto, obteve-se uma breve ideia de como o setor de informática chegou ao município, tendo se consolidado com a criação de cursos da área e com a recente popularização dos smartphones. A coleta dessas informações também levanta questionamentos a respeito de quais fatores o setor ainda poderia evoluir nos próximos anos, tendo em vista as constantes mudanças nas tecnologias e no mercado.

PALAVRAS-CHAVE: Mercado de Informática. Exclusão Digital. Inclusão Social. Tecnologia. Manacapuru.

HISTORY OF THE COMPUTER MARKET IN MANACAPURU/AM

ABSTRACT: This work aims to research and inform the history of the computer market in the city of Manacapuru / AM. The choice of theme was due to the emerging use of computers and electronic devices in recent years, both in the municipality in question and throughout the

country. Because of this, it was decided to explain how these products arrived in the municipality of Manacapuru, from the point of view of professionals and other people with experience in the area. The methodology used included a bibliographic review, interviews with businessmen, computer teachers, students and alumni of computer courses at the Federal Institute of Education of Amazonas-IFAM / Advanced Campus of Manacapuru featuring a qualitative research. The theoretical foundations were based on authors who present speeches on the theme, allowing the opportunity to contextualize with the reality of the municipality of Manacapuru, such as: CRUZ (2004), who talks about the importance of business investment in the digital inclusion market, LEVY (1998; 1999) who defends the use of the computer network and other technological components, RIFKIN (2001) who works with the era of access to digital components and BORDIEU (2004), who presents questions about the use of sciences in the scientific field, social, cultural and technological. From the information collected during the project, it was obtained a brief idea of how the computer sector arrived in the municipality, having consolidated itself with the creation of courses in the area and with the recent popularization of smartphones. The collection of this information also raises questions about what factors the sector could still evolve in the coming years, in view of the constant changes in technologies and in the market.

KEYWORDS: Computer market. Digital Exclusion. Social inclusion. Tecnology. Manacapuru.

1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho traz à tona, a discussão sobre o histórico do mercado de informática no município de Manacapuru, pois, nos últimos anos, percebeu-se uma evolução, no âmbito empresarial, principalmente, com o aumento do número, consumidores que utilizam as mídias digitais para as diversas funções, como por exemplo, na comunicação, pesquisa de trabalhos, pagamentos, abertura de contas bancárias, transferência de valores e pesquisa de preços etc.

O município de Manacapuru faz parte da região metropolitana da capital do Estado do Amazonas, Manaus, numa área de 7.329,234 Km², com uma população de 96.460 habitantes, o IDH de 0,614, com PIB per Capita de R\$ 13.399,22, tendo uma distância em linha reta de Manaus de 68 e de 86 Km pela estrada Manuel Urbano, de acordo com dados do IBGE (2015).

Pela geografia apresentada, especialmente na proximidade com a capital, resolveu-se pesquisar esse mercado, e, considerando ainda, que certas instituições de ensino, todavia enfrentam dificuldades em encontrar locais de estágio para estudantes dos Cursos de Informática. Esta tem sido a realidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM/Campus Avançado de Manacapuru, pois oferta Cursos de Informática, Informática para Internet e Jogos Digitais, e, ao final do curso, quando os estudantes precisam estagiar, o mercado local, não dispõe de espaços suficientes para absorver essa mão-de-obra em

formação, contribuindo para seu aperfeiçoamento, no confronto das teorias com a prática.

Percebendo este problema, realizou-se a pesquisa, visando respostas relacionadas à temática, e observar como está acontecendo o crescimento do mercado de absorção de profissionais com formação em Informática, que hoje ainda, não se obtém tantos postos de trabalho, no município.

2 | METODOLOGIA DA PESQUISA

A metodologia utilizada contou com levantamento bibliográfico (MARCONI; LAKATOS, 2018), entrevistas com empresários, professores de informática, alunos e ex-alunos dos cursos de informática do Instituto Federal de Educação do Amazonas-IFAM/Campus Avançado de Manacapuru.

As entrevistas foram elaboradas através de questionário com perguntas diretas e objetivas, que avaliavam o processo de seleção desses profissionais no mercado de trabalho no município, bem como, as dificuldades que tiveram durante o processo, tendo sido utilizado um gravador de áudio.

A pesquisa é qualitativa, pois, avaliou e respeitou o espaço investigado, observando e respeitando o processo em estudo. Como aponta, Demo (2019) ao comentar a importância da pesquisa qualitativa:

A pesquisa qualitativa prima pela qualidade no contexto social, como militância política, cidadania, felicidade, compromisso ético, e assim por diante, cuja captação exige mais que mensuração de dados (DEMO, 2019, p. 152).

Desta forma, a pesquisa será organizada, a partir das entrevistas informais, baseada nas orientações de autores como: Marconi Lakatos (2018); Andrade (2018); Gil (2017), dentre outros, para que, dessa maneira, possa alcançar os objetivos.

3 | AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO E SUA IMPORTÂNCIA PARA O CRESCIMENTO DO MERCADO DE INFORMÁTICA NO MUNICÍPIO DE MANACAPURU/AM

Segundo Pierre Bourdieu, em seu livro “Os Usos Sociais da Ciência” (1997), todas as produções culturais, a filosofia, a história, a ciência, a arte, a literatura etc., são objetos de análises com pretensões científicas. Baseando-se nesse discurso, procura-se apresentar brevemente o histórico do mercado de informática no município de Manacapuru, visando identificar e informar por que este fenômeno digital deve ser levado em conta no município.

Paralelamente, em outros municípios do Estado do Amazonas, a situação deste setor, e de outras questões relacionadas à inclusão digital apresenta resultados

equivalentes, ou, até mesmo, inferior ao município de Manacapuru.

O grande centro deste mercado consumidor no Amazonas é a capital Manaus pela infraestrutura e inúmeras oportunidades. Outro fator importante, é que a Cidade possui o Pólo Industrial, chamado Zona Franca, onde várias empresas de porte Internacional situam-se, como por exemplo a Samsung, Sony, LG, Motorola, entre outras. Isso faz com que vários trabalhadores amazonenses do ramo da informática, como programadores e técnicos, deixem seus municípios de origem e migrem para a capital. Esse fenômeno gera um “atraso” nos outros municípios, agravado também, pela falta de interesse dos representantes políticos e de investimento por parte das empresas de grande porte.

Manacapuru, possui um histórico relativamente pequeno, a respeito do mercado de informática, por ser um município relativamente novo, com apenas 88 anos de existência, e grande parte das empresas que fornecem serviços de informática, concentradas no município, é formado por empresas locais, que, após a sua implantação, investem apenas o necessário para a manutenção dos serviços, sem grandes perspectivas de crescimento econômico.

Em contrapartida, a disponibilidade de cursos de formação em informática, é um fator que influencia o lento, mas, crescente desenvolvimento do mercado de informática no município.

Estes cursos vêm sendo oferecidos há pouco mais de vinte anos, sejam eles pelas redes privada ou pública, como, por exemplo, os oferecidos pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM. Essa oferta, gera interesse maior nos jovens que ainda não cursaram uma graduação e que sonham se formar na área.

Um dado importante a se considerar é o fato de que, apesar das instituições públicas terem disponibilizados vários cursos gratuitos, ainda prevalece, a superioridade, dos cursos de informática ser oferecidos pela a iniciativa privada na cidade de Manacapuru.

A situação evoluiu com a proposta do IFAM-Campus Avançado Manacapuru (Figura 1), quando implementou um curso de informática na modalidade Integrada em seu ensino médio (aplicada a partir de 2017). E o Mediotec, que oferece um curso de informática para os alunos da Rede Estadual da Secretaria de Estado de Educação - SEDUC.



Figura 1: Campus Avançado de Manacapuru

Foto: Benjamim (2019).

Investimentos assim têm forte influência na disponibilidade de vagas de cursos gratuitos e que possam atender a comunidade em geral, pois futuramente, podem acelerar o desenvolvimento do setor de informática e até mesmo outros setores no município, através da informatização.

Nesse processo, ações governamentais de incentivos, poderão desencadear novas perspectivas e oportunidades com relação ao mercado de informática, e, dessa maneira, mais empresas terão interesse em investir no município, implementando filiais e oferecendo emprego e renda tanto para especialistas de TI locais como para outros profissionais.

Deve-se entender ainda, que o mercado de informática influencia em outros setores, órgãos e unidades no município. Todos os bancos, os setores financeiros no município, procuram empregar técnicos experientes e devidamente capacitados para as mais diversas profissões, como as de caixa de supermercado, frentista, recepcionista de empresas, ou outras atividades, que envolvam o conhecimento das tecnologias da informação.

Algumas secretarias locais, procuram técnicos que tenham ao menos um conhecimento básico na área de informática, e, muitas empresas terceirizadas procuram contratar técnicos de informática para as mais diversas funções. Com essa realidade universal, da informatização dos setores, conclui-se que o próprio uso da informática em muitos empreendimentos, é algo indispensável atualmente. Para isso, o município precisa de fomento na área, no que tange a oportunidade de mercado, e, de mais pessoas devidamente habilitada e qualificadas na área de informática.

Embora exista oferta de cursos de formação em informática por parte de alguns órgãos locais, ao analisarmos o histórico desse mercado no contexto escolar do município, percebeu-se uma grande lacuna, devido à dificuldades de infraestrutura e equipamentos, e precariedade de manutenção, enfrentada pelos

gestores das escolas, que mesmo querendo, não conseguem implantar ou aplicar a informática em suas dependências.

Como mencionado, essa distância é resultado da recente aplicação da informática no município, onde gestores escolares pela carência de formação e informação, ainda não têm uma “cultura eletrônica evoluída” e alguns professores não apresentam familiaridade com as tecnologias digitais, como ferramenta de ensino e aprendizagem.

Contudo, esse panorama precisa ser modificado, considerando que a sociedade tornou-se informatizada, em função do *boom* da Era digital, e, com isso, uma nova cultura se instalou, a chamada Cultura Digital. Dessa maneira, as novas gerações, chamadas de nativos digitais, já nasceram em tempos de informações instantâneas, onde *clicks*, permitem executar comandos dos mais variados, como por exemplo, consultar extrato bancário, imprimir documentos, abrir portas eletrônicas sensíveis, realizar vídeo chamadas, etc.

Sobre essa necessidade de mudança comportamental, e a contribuição na formação do indivíduo, especialmente no ambiente escolar, Melo e Boll (2014), comentam que, o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e o conhecimento dos professores pode ocorrer por meio de aplicativos.

Reconhecendo as possibilidades que as mídias podem oferecer para a potencialidade das aprendizagens escolares em tempos de Cultura Digital, apresentamos os aplicativos desenvolvidos no intuito de informar e fomentar a criação por outros professores e alunos. Numa linguagem acessível procuramos instigar a comunidade educativa que, apesar de possivelmente não possuir conhecimento das linguagens computacionais, poderá desenvolver com o uso desses dispositivos propostos de autoria e de construção do conhecimento colaborativo na sala de aula, em especial na sala de aula da educação básica (MELO; BOLL, 2014, p. 03).

Aplicamos ainda, neste contexto, a recente necessidade de isolamento, por meio da pandemia do novo corona vírus (COVID19), onde, não só a escola, como a sociedade como um todo, e em seus diferentes contextos precisou se reinventar, para dar prosseguimento as rotinas e compromissos diários, por meio das diversas plataformas digitais.

Diante dessa realidade, percebeu-se que com a implantação e utilização das tecnologias em ambientes organizacionais, contribuirá significativamente para a otimização de espaços, rapidez e qualidade dos serviços, e, ainda, nos ambientes de formação, no desenvolvimento cognitivo e intelectual dos alunos, tornando as aulas mais atrativas, quando bem planejadas e executadas.

Infelizmente este trabalho comprovou com uma realidade muito comum, em espaços escolares locais, onde o uso da informática é restrito as diretorias,

secretarias e coordenações, excluindo os alunos desse direito, E, essa utilização serve geralmente, para o armazenamento de dados escolares, criação de planilhas, impressão de documentos e outros serviços, que necessitam da utilização da informática.

A aplicação da informática nas instituições de educação já foi um aspecto discutido por Lèvy, em seu livro *As Tecnologias da Inteligência*. Nele, o autor apresenta uma breve discussão sobre o uso da informática em diversos setores culturais e científicos ao longo do tempo e como ela ainda terá grande influência nas próximas gerações.

Também se discute sobre a evolução do uso da informática de forma pedagógica e educacional para a formação técnica e profissional durante o seu tempo de existência.

A utilização do computador nas práticas educativas exige investimento para o desenvolvimento e crescimento profissional para que os (as) professores (as) possam ser pesquisadores e atuar como mediadores na aprendizagem do aluno (BONGIOVANI; ARAÚJO, 2013, p. 10).

A tecnologia é um meio de apoio na formação educacional dos alunos, mas para obter êxito, faz-se necessário que haja investimento, para a informatização, disponibilidade de laboratórios e internet, além da formação continuada dos professores.

As escolas da SEDUC no município, onde as práticas educacionais voltadas ao aprendizado da informática básica, são quase inexistentes, sendo alguns conhecimentos em informática básica seriam suficientes para despertar interesses maiores e ampliar os horizontes dos alunos.

Contudo existe grande movimentação e apoio por parte da Secretaria de Educação que dispõe, em Manaus, de um centro de referência nacional e internacional, chamado de Centro de Mídias de Educação do Amazonas, uma iniciativa do Governo do Estado do Amazonas para ampliar e diversificar o atendimento aos alunos da rede pública de ensino do Estado, oferecendo uma educação inovadora e de qualidade, por meio das tecnologias da informação e comunicação, com ênfase na interatividade e, cuja missão é, ampliar e diversificar o atendimento aos alunos da rede pública de ensino do Estado do Amazonas, oferecendo uma educação inovadora e de qualidade, por meio das tecnologias da informação e comunicação, com ênfase na interatividade.

Apesar disso, esse projeto tem à frente um grande desafio, que diz respeito a geografia do Estado do Amazonas, onde rios são estradas e a grande floresta apresenta dificuldade de acesso à internet aos municípios, e comunidades por parte dos professores e alunos.

Mesmo com todo esse enfrentamento e dificuldades, a democratização e

acesso as informações globais, por e para todos, é indagada por Lèvy (1998) ao declarar a importância do uso do computador, como instrumento de forma técnica:

O fato de podermos aprender a usar um computador em vinte minutos ao invés de quarenta dias provavelmente contribui mais para a "reapropriação da técnica" do que mil discursos críticos (LEVY, 1998, p. 36)

Pela afirmativa do autor, pode-se perceber a importância da formação na área da informática nos meios escolares, mostra-se compensador e promissor para o estudante e para o mercado informatizado, embora recente, o histórico no município.

No contexto educacional, com as mudanças na forma de inscrições em vestibulares por todo o país, por meio de sites específicos, em especial os criados pelo Governos Federal, Estadual e Municipal, onde agora elas somente poderiam ser feitas pela internet, municípios de todo o país, incluindo Manacapuru, começaram a ter que se adaptar a esse novo tipo de proposta.

Outras novidades no Enem 2020 já constitui com o desenvolvimento e aquisição da plataforma digital e desenho da aplicação a partir de dados coletados pelo Censo Escolar. Em 2021, serão realizadas duas aplicações digitais, em datas distintas, agendadas previamente, também opcionais. A edição servirá como aprimoramento do piloto. Permanecem a aplicação regular e a reaplicação em papel. De 2022 a 2025, o Enem Digital seguirá sendo aprimorado. Em 2026, a versão em papel para de ser distribuída e o exame só será em formato digital. (Fonte: MEC, 2020)

Essas mudanças, nos modelos de inscrições e na necessidade de acesso às redes de computadores, provocou investimento em algumas microempresas do município, principalmente *lanhouses*, e conseqüentemente, na maioria dos casos trouxe maior procura pelos serviços, dada a (nova) situação, onde o empreendimento, forneceu assistência para alunos e outros clientes leigos, que querem se inscrever em vestibulares para ingressar na Universidade.

Neste sentido, a assistência técnica fornecida por parte dessas microempresas significou importante serviço para os estudantes, pois, sem elas, as inscrições teriam que ser feitas nas redes da capital, ou, por conta própria em redes particulares, com custos altos.

Outro fator que merece destaque nesta pesquisa diz respeito a chegada e a rápida popularização dos *smartphones* (celulares que possuem diversas funções) que contribuiu para o crescimento do mercado de informática no município. Nesse período, muitas lojas de eletroeletrônicos e outros produtos que antes investiam somente em computadores de mesa, com Monitor, CPU, Teclado e mouse, passaram a investir nos computadores portáteis (notebooks, laptops, tablets).

Os consumidores também passaram a mostrar grande interesse pelos computadores portáteis, devido ao seu design, praticidade, conforto e, em alguns casos, o preço ser menor em comparação com os computadores de mesa.

Em conjunto com a popularização dos smartphones, ocorreu a popularização das “redes sociais”, que também contribuíram para a evolução do mercado de informática no município. Estas redes sociais nada mais são do que ferramentas de interação social e de comunicação.

Essa mudança na interação social e comportamental na comunicação, influencia socialmente, economicamente e tecnologicamente, pois os consumidores mudam, e essa mudança vem acompanhada de exigências, e formas cada vez mais acessíveis e práticas de se comunicar, impulsionando as pesquisas para a criação de novas tecnologias da informação. Grande parte dessas pesquisas são feitas por empresas privadas.

No caso das redes sociais no município, grande popularização se deu com a chegada do *Facebook*, devido ao seu formato prático e atrativo. Ele é uma mídia social e rede social virtual lançada em 4 de fevereiro de 2004. O *Facebook* como rede social, permite a conexão entre pessoas, que já não mantinham contato há muitos anos. A viralidade dessa mídia no município, se deu na segunda metade dos anos 2000, a partir de 2008.

Outra rede social que ganhou destaque algum tempo depois, foi o *Whatsapp*, também se popularizou no município, devido à sua maior simplicidade de comunicação se comparado ao *Facebook*. O *WhatsApp* é um aplicativo de troca de mensagens e comunicação em áudio e vídeo pela internet, disponível para smartphones Android, iOS, Windows Phone, Nokia e computadores Mac e Windows.

O programa tem mais de 1,5 bilhão de usuários ativos mensais espalhados por mais de 180 países. O nome do aplicativo é uma brincadeira com a expressão “*What’s Up?*”, em inglês, que pode ser traduzida como “E aí?” ou “Como vai?”. Foi criado por Brian Acton e Jan Koum, em 2009.

A rede social mais recente a se popularizar no município foi o Instagram. Outras redes sociais, como Twitter e Tumblr também obtiveram um relativo sucesso no município.

Neste trabalho foi possível perceber que o uso das redes sociais influencia consideravelmente na venda de computadores e smartphones no município e, ainda, contribui para a aceleração de processos organizacionais e outros progressos. Além de facilitar a circulação de informações e aquisição de conhecimentos.

Com esse resultado, percebeu-se ainda que, a evolução do mercado de informática em Manacapuru ocorreu principalmente pela evolução e o desenvolvimento que obteve no Estado, quando compreendida a sua potencialidade.

A informatização de muitas ações antes desenvolvidas por várias pessoas,

agora com o uso informatização, apresenta resultados mais eficazes e satisfatórios pelo tempo e praticidade no resultado, como por exemplo, impressoras em estabelecimentos são mais eficazes que máquinas datilográficas.

Dada essa realidade, constata-se que a informática vem sendo cada vez mais utilizada em diversos setores e também na infraestrutura de diversas instituições. Exemplo disso no município, são empresas privadas, como: Bemol Tv Lar, Lojas Americanas, etc que construíram nos últimos anos suas filiais no município devido à crescente globalização do mercado.

Na saúde a informatização de setores também tem demonstrado sua eficiência. Clínicas de saúde particulares do município, também passaram por processos de “informatização” nos últimos anos. Este fenômeno deve-se ao serviços informatizados desses estabelecimentos, via computadores, impressoras, com as suas diversas funções, como o armazenamento de dados clínicos de pacientes.

Nas entrevistas, quando perguntado se as instituições de ensino têm contribuído para o desenvolvimento e crescimento do mercado de informática no município, um entrevistado respondeu:

“Com certeza. As instituições de ensino técnico, assim como o IFAM e como o Cetam trouxeram inovações com relação a isso, têm trazido bons profissionais pra atuarem, como professores, a mão de obra local pra essa parte de tecnologia, têm uma boa formação devido a esses institutos. Temos grandes profissionais tanto na área de suporte quanto na área de desenvolvimento quanto na parte de redes de infraestruturas de T.I. Nós temos também profissionais que podem suprir com certeza a demanda local da nossa cidade. E se tivéssemos um curso de nível superior localmente, avançaríamos e muito com relação à mão de obra, especializada. Assim se tivéssemos com certeza mais incentivos do poder público com relação a essa área nós teríamos uma boa absorção dos profissionais já formados na nossa cidade.”

Percebe-se nesse comentário o reflexo do pensamento de instituições com interesse pedagógico da informática no município, e, também, dos cursos privados voltados à informática. Uma necessidade latente do mercado local e visionário.

Dessa maneira, dia-a-dia, a informática adquire cada vez mais relevância na vida das pessoas e nas organizações. Com isso, o número de famílias que possuem em suas residências um computador também aumenta. Quando se aprende a lidar com o computador novos horizontes se abrem na vida do sujeito. Daí a necessidade de profissionais devidamente qualificados e a implantação de subsídios que recebam essa demanda.

Acredita-se que Manacapuru não pode ficar sem investimento e o auxílio da informática em sua estrutura macro. É através dela, que muitas coisas são facilitadas e resolvidas. O mundo está informatizado, e a informática talvez seja a área que mais influenciou as mudanças do século XX.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das informações coletadas durante o projeto, obteve-se o desenho de como principiou o setor de informática ao município, tendo se consolidado com a criação de cursos da área e com a recente popularização dos smartphones.

O crescimento desse mercado deveu-se a chegada de Instituições de Ensino de Cursos Técnicos e Superiores, nas últimas décadas, tais como: Universidade Estadual do Amazonas - UEA, Universidade Aberta do Brasil - UAB, Instituto Federal do Amazonas - IFAM e o Centro de Tecnologia do Amazonas - CETAM.

A partir da segunda metade dos anos 2000, a popularização das redes sociais entre os moradores do município exerceu grande influência nas vendas de aparelhos digitais, principalmente smartphones, o que também acarretou na popularização deste setor entre os mesmos.

Na parte de infraestrutura do município, os computadores vêm sendo utilizados para dar suporte em tarefas que envolvem armazenamento de dados. Esse uso ocorre há um período de cerca de vinte anos.

Durante esse período, estes computadores precisaram ser substituídos devido à evolução dos *hardwares* e dos sistemas operacionais, junto com a evolução da demanda por informação e armazenamento de dados. Essa evolução também gerou uma mudança na forma de administração da infraestrutura no município.

Atualmente, outros setores do município, como o de saúde, precisam do uso de computadores e outros componentes tecnológicos para as tarefas mais importantes.

Com a evolução em *hardware* e em *software*, os aparelhos tecnológicos passaram a ficar mais atrativos e populares, e a procura por eles aumentou significativamente.

Já o crescente uso dos smartphones, trouxe mais jovens para a área de informática, sendo que alguns deles saem do município e vão para a capital ou para outros estados, investindo em projetos maiores.

Concluiu-se que a formação técnica, focada em manutenção, no município, se dá em maior parte por organizações privadas. O IFAM, em contrapartida, vem oferecendo Cursos de Formação Técnica em Informática, onde a seleção de candidatos é feita por meio de uma prova, e não por meio de pagamento pelo curso. Esses cursos geralmente têm uma duração de 2 a 3 anos.

Também há a possibilidade de mudança de matrícula para outros *campi* do estado ou do país. Também há no campus de Manacapuru o Curso Técnico Integrado em Informática, com uma duração de 03 anos, onde o aluno deve realizar estágio, em um órgão externo, no seu último ano de curso técnico, visando o aprimoramento técnico de formação.

Dessa maneira, considera-se que a maior contribuição da informática em nossa sociedade é o de manter as pessoas devidamente informadas, através de uma melhor comunicação, possibilitando assim, que elas decidam pelos seus rumos.

É difícil pensar em mudanças, em transformações, inovações em uma empresa, sociedade, universo, sem que em alguma parte desse processo, a informática inexista.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**. 10ª edição. São Paulo: Atlas, 2018.

BRASIL. IBGE. **Censo Demográfico**, 2015. Disponível em <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 25 de julho de 2019.

BONGIOVANI, Eduardo; ARAÚJO, Luiz Eduardo de. **A Contribuição da Informática Pedagógica na Formação de Professor e do Aluno-Técnico**. Cadernos PDE, Paraná, V. 1, nº 1, 2013.

BORDIEU, Pierre. **Os usos sociais da Ciência: Por uma sociologia clínica do Campo Científico**. Tradução Denise Barbara Cotani. – São Paulo: Editora UNESP, 2004.

CRUZ, Renato. **O que as empresas podem fazer pela inclusão digital**. São Paulo: Instituto Ethos, 2004.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6ª edição. São Paulo: Atlas, 2017.

LÉVY, Pierre. **As Tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. São Paulo: Editora 34, 1998.

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

MARCONI, Marisa de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa**. 8ª edição. São Paulo: Atlas, 2018.

MELO, Rafaela da Silva; BOLL, Cíntia Inês. **Cultura Digital e Educação: desafios contemporâneos para a aprendizagem escolar em tempos de dispositivos móveis**. Revista Renote. Porto Alegre, V.12, nº 1, 2014.

RIFKIN, Jeremy. **A era do acesso**. São Paulo: ed. Pearson Makron Books, 2001.

<https://olhardigital.com.br/noticia/whatsapp-historia-dicas-e-tudo-que-voce-precisa-saber-sobre-o-app/80779> Acesso em 01/06/2020.

CAPÍTULO 11

PERSPECTIVAS E CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO PIBID À CARRERA DOCENTE

Data de aceite: 01/10/2020

Flávia Nobre Pereira

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de Rondônia
Cacoal – Rondônia
<http://lattes.cnpq.br/5578942814908930>

Vanessa Schwanz

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de Rondônia
Cacoal – Rondônia
<http://lattes.cnpq.br/1765134562927363>

Antônio Ferreira Neto

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de Rondônia
Cacoal – Rondônia
<http://lattes.cnpq.br/8874950998779866>

RESUMO: Ao buscar compreender as dificuldades enfrentadas pelos alunos no processo de ensino e aprendizagem, percebemos que a assimilação de teoria e prática ganha ênfase. Esse relato tem por objetivo mostrar os resultados obtidos por meio da ação do Projeto PIBID, do Instituto Federal de Rondônia, *Campus* Cacoal, desenvolvida na Escola Celso Ferreira da Cunha. Essa análise baseia-se nas atividades desenvolvidas no período de Agosto/2018 à Junho/2019. Com intuito de promover a integração, o professor titular da turma trabalhava com a teoria e o Projeto PIBID com a prática. Os resultados mostram que as atividades lúdicas, jogos e desafios facilitam a compreensão do conteúdo, além de estimular o

interesse do aluno.

PALAVRAS-CHAVE: PIBID; Matemática; Prática.

PERSPECTIVES AND CONTRIBUTIONS OF THE PIBID PROJECT TO THE TEACHING CAREER

ABSTRACT: In seeking to understand the difficulties faced by students in the teaching and learning process, we realize that the assimilation of theory and practice gains emphasis. This report aims to show the results obtained through the action of the PIBID Project, from the Federal Institute of Rondônia, *Campus* Cacoal, developed at the Celso Ferreira da Cunha School. This analysis is based on the activities carried out from August / 2018 to June / 2019. In order to promote integration, the head teacher of the class worked with theory and the PIBID Project with practice. The results show that the ludic activities, games and challenges facilitate the understanding of the content, besides stimulating the student's interest.

KEYWORDS: PIBID; Mathematics; Practice.

1 | INTRODUÇÃO

Esse relato trata-se dos resultados obtidos referentes às práticas desenvolvidas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no âmbito do subprojeto em Matemática, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), *Campus* Cacoal, desenvolvida na Escola

Estadual de Ensino Fundamental e Médio Celso Ferreira da Cunha, nas turmas de sexto ano do Ensino Fundamental, no período de Agosto/2018 à Junho/2019, onde foram realizadas as seguintes dinâmicas: aulas práticas de matemática; campeonato de tabuada; preparação para a Olimpíada Brasileira de Matemática nas Escolas Públicas (OBMEP); I Feira Matemática.

Diante disso, ressaltamos os resultados obtidos com base nas ações desenvolvidas pelas bolsistas, assim como as contribuições e dificuldades encontradas nas mesmas, além de considerar os benefícios dessa experiência na formação do futuro docente e o aprimoramento do Professor de Matemática no processo de ensino e aprendizagem.

2 I O SUBPROJETO DE MATEMÁTICA PIBID DO IFRO/CACOAL

O PIBID é uma atuação conjunta da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e pelo Ministério da Educação (MEC) com intuito de promover a formação docente em nível superior, incentivar a iniciação à docência e aprimorar o ensino básico na educação.

O subprojeto PIBID iniciou suas atividades no *Campus Cacoal* em Agosto/2018, sendo sequência das atividades do subprojeto realizado no ano de 2017. O mesmo conta com vinte e quatro bolsistas licenciandos em Matemática, distribuídos em três grupos de oito alunos cada, e um grupo por escola entre as três escolas da rede pública de ensino, localizadas em bairros de situações socioeconômicas diferenciadas: Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Celso Ferreira da Cunha, Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Aurélio Buarque de Holanda Ferreira e Escola Estadual de Ensino Fundamental Antônio Gonçalves Dias.

O subprojeto tem por objetivo incentivar e valorizar a formação do futuro professor por meio da inserção de licenciandos no cotidiano escolar, assim possibilitar a oportunidade da criação de experiências seja prática ou metodológica. Além de contribuir para uma formação dos licenciandos, as ações desenvolvidas no projeto atuam em prol da educação de qualidade.

3 I RELATO DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS PELO PROJETO PIBID NA ESCOLA CELSO FERREIRA DA CUNHA

Entre as atividades desenvolvidas pelo projeto PIBID na Escola Celso Ferreira da Cunha, sendo este o objetivo desta pesquisa, será elencado a seguir as principais ações realizadas durante o período de Agosto/2018 a Junho/2019:

Aulas práticas de matemática: É importante visar o elo existente entre a

teoria e prática em um contexto escolar, em função disso, propomos juntamente com o professor de matemática das turmas dos 6º anos, uma maneira de trabalhar a matemática teórica e prática, sendo que o professor seria responsável pela aplicação do conteúdo teórico e os “pibidianos” seriam responsáveis pelas aulas práticas.

As atividades lúdicas eram elaboradas cautelosamente, com intuito de promover o aprendizado do aluno, tendo em vista a coerência entre teoria e prática. Logo, as aulas práticas foram propostas com jogos matemáticos e material concreto, permitindo ao aluno experiências produtivas e interessantes.



Figura 1 Trilha da Multiplicação

Fonte: O Autor

Será descrito abaixo, uma atividade desenvolvida:

Bingo de frações: com intuito de ampliar e fixar os conhecimentos teóricos obtidos até então, visto que os alunos apresentavam dificuldades na representação gráfica, assim como nas operações entre as frações. Após verificar as dificuldades dos alunos, realizamos uma breve revisão de conteúdo com material concreto, onde utilizamos frutas como representação gráfica e a lousa para esboçar desenhos fracionários.

Dessa maneira, aplicamos o bingo de frações, seguindo as seguintes regras: as cartelas continham a representação gráfica de frações aleatórias e as pedras do sorteio eram compostas de operações entre frações aleatórias, o objetivo do jogo era resolver as operações conforme fosse sorteada, após encontrar o resultado, marcar a representação gráfica do resultado obtido na cartela. Venceria o jogo, o aluno que marcasse todas as representações gráficas da cartela.

Para dar início ao jogo, foram distribuídas para cada aluno uma cartela do bingo, as pedras eram sorteadas pelas aplicadoras do jogo e transcritas a operação

para o quadro, os alunos resolviam a operação em um rascunho, e posteriormente, eram feitas as correções no quadro com a participação da turma.

Desse modo, diagnosticamos que os alunos compreenderam o conteúdo. Porém, durante a resolução das operações, eles apresentaram mais dificuldades no processo de multiplicação e divisão, impedindo que os mesmos obtivessem sucesso em suas resoluções.



Figura 2- Bingo de Frações

Fonte: O Autor

Campeonato de tabuada: Esta atividade foi resultado de diagnósticos da atividade anterior, onde foram perceptíveis as dificuldades em realizar operações básicas na matemática, como multiplicação e divisão. Sendo assim, oferecemos o campeonato de tabuada, sendo dividido em duas fases a primeira, seria para o aprendizado dos alunos, na qual explicamos como funcionava o processo de multiplicação, além de trabalhar com atividades lúdicas para facilitar e contribuir na construção do aprendizado.

A segunda fase, só iniciou a partir do momento que a turma conseguisse ser independente na tabuada, logo esta fase seria de caráter eliminatório, com objetivo de instigar os alunos a participarem e a resolver os cálculos mentalmente. Dessa forma, fizemos uma competição, os alunos foram organizados em um semicírculo, e estipulamos tempo para responder a tabuada que seria sorteada por umas das “pibidianas”. Se caso, o aluno errasse, seria eliminado da competição. Assim, o aluno vencedor, seria aquele que acertasse todas.

Vale considerar, que a princípio a turma apresentou resistência em relação ao campeonato da tabuada, mas ao decorrer das atividades propostas pelas “pibidianas”, os alunos perderam o suposto “medo” e os tantos “não sei” foram

trocados por “eu consegui”, “eu sei”. Ao finalizar esta proposta pedagógica, é fundamental ressaltarmos que o campeonato permitiu ter apenas um vencedor, mas em critérios de aprendizado todos os alunos foram contemplados.

Preparação para a Olimpíada Brasileira de Matemática nas Escolas Públicas (OBMEP): Com o objetivo de promover melhores resultados na OBMEP 2019, tendo em vista as dificuldades dos alunos na resolução de problemas mais complexos, propomos juntamente com o professor titular da turma, a preparação desses alunos para realizar a prova da primeira fase, composta de 20 questões objetivas, de caráter classificatório. Sendo assim, as aulas de preparação para a OBMEP iniciaram com a apresentação de ‘O que é a OBMEP?’, lembrando que esta ação foi aplicada às turmas de 6º ano EF, no qual teria seu primeiro contato com esta prova.

Os encontros foram realizados semanalmente, onde as “pibidianas” aplicavam problemas de acordo com as edições anteriores da OBMEP. E para que não houvesse prejuízo no processo de ensino e aprendizagem, foi trabalhado com os alunos problemas que coincidissem com o conteúdo vigente, desta forma, as questões eram de raciocínio lógico, desafios, e quando necessário, usava material concreto e jogos.

I Feira Matemática: Este evento foi elaborado em parceria com todos os pibidianos e o Ensino Médio da Escola Celso Ferreira da Cunha, cujo objetivo principal da Feira era celebrar o dia do matemático, em homenagem ao autor Malba Tahan, celebrado em 06 de maio. O evento promoveu aos estudantes uma viagem ao mundo da matemática, onde puderam conhecer a história dos matemáticos mais famosos, além de conhecer um pouco da geometria, participar de jogos e desafios. Assim, a I Feira Matemática proporcionou aos estudantes um dia de diversão e aprendizado.



Figura 3- Roda Roda Tabuada

Fonte: O Autor

4 | CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO PIBID NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Durante o processo de formação docente é enfatizado que um bom educador deve visar o aprendizado do educando. O principal obstáculo na carreira docente é conciliar a teoria e a prática em uma sala de aula. Além de considerar o comodismo e a rotina estabelecida por parte dos educadores. Logo, D’Ambrosio recomenda “que nenhum profissional deve fazer a mesma coisa por mais de quatro ou cinco anos” (D’AMBROSIO, 2012, p. 95). A proposta é trabalhar com metodologias que possibilitem um melhor ensino e aprendizagem, evitando assim, futuras frustrações.

No entanto, para trabalhar com metodologias diversificadas, seja uma aula prática com jogos, material concreto ou recursos tecnológicos, é perceptível que demanda mais tempo para elaborar estas aulas diferenciadas. Em contrapartida, é possível propor aulas diferenciadas e coerentes, desde que haja planejamento adequado e distribuição correta do tempo estimado para cada atividade. Entretanto, há outros fatores que influenciam negativamente para o bom desenvolvimento do educador, como a falta de colaboração por parte da equipe gestora, a desvalorização do profissional e más condições de infraestrutura.

Nessa perspectiva, o projeto PIBID contribui para o processo de formação do futuro docente, permitindo ao mesmo, a aplicação de seus conhecimentos teóricos, melhorando a sua postura docente. Pois, “Cada indivíduo tem a sua prática. Todo professor, ao iniciar a sua carreira, vai fazer na sala de aula, basicamente, o que ele viu alguém, que o impressionou, fazendo. E vai deixar de fazer algo que viu e não aprovou.” (D’AMBROSIO, 2012, p. 83). Dessa forma, as experiências vivenciadas pelos bolsistas na gestão das aulas de matemática, não consiste apenas em propor aulas didáticas, mas em inserir o aluno nesse processo.

A utilização de recursos didáticos para aprimorar o conhecimento matemático, permite aos alunos fixar o conteúdo, estimular o raciocínio lógico-matemático, além de influenciar positivamente na resolução de situações-problemas. A proposta didática do professor e a elaboração de uma aula têm de ser adaptados constantemente, de acordo com o seu público alvo, de modo que esclareça as dificuldades da turma.

É válido ressaltar, que o principal objetivo é o aprendizado do aluno, o professor assume o papel de mediador neste processo de ensino e aprendizagem, onde ensinar matemática não se trata apenas de apresentar conteúdos teóricos e perguntas-respostas, mas em ampliar o desenvolvimento das competências estimadas. Um ponto considerado relevante para o processo de aprendizagem é que “quanto maior a relação entre a situação apresentada e os conhecimentos de matemática, maiores são as possibilidades de que o aluno faça uso desse conhecimento que está sendo trabalhado em outras situações do cotidiano”

(ITACARAMBI, 2010, p.19) O fato pode ser comprovado pelo relato da bolsista:

Ao participar do projeto, percebi que a utilização de recursos didáticos eram convenientes se os alunos conseguissem vislumbrar a aplicação em sua realidade ou a possibilidade de alcance, como foi utilizado na fase motivacional da 1ª Fase da OBMEP.(AUTOR 1)

O professor deve observar o índice de aprendizado após a aula prática e atentar-se a possíveis dificuldades encontradas pelos alunos. Dessa forma, é interessante fomentar a argumentação oral, permitindo ao aluno expressar suas dificuldades, interpretações e aprendizados. Tendo em vista, que este diálogo aluno/professor contribui para o processo de ensino e aprendizagem.

Assim, um bom professor deve

fazer matemática na sala de aula, de modo que o aluno se envolva no conhecimento e na linguagem matemática e, assim, desenvolva a ampliação das competências requeridas para a etapa de ensino que se encontra: 6º ao 9º ano ou ensino médio. (SILVA, 2013, p.111)

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência que o PIBID proporcionou aos acadêmicos de Licenciatura em Matemática, até o momento, teve uma significativa importância, tendo em vista que após a análise dessa experiência realizada com o sexto ano do Ensino Fundamental, percebemos que a utilização do jogo no ensino da matemática de forma planejada gera resultados compensatórios, basta ver que os alunos são instigados a participar e assim criam o interesse facilitando a aprendizagem.

Essa oportunidade possibilitou adquirir um conhecimento na prática, sobre a importância da utilização de diferentes metodologias. A aplicação das atividades nos proporcionou, enquanto bolsistas a formação de um perfil como educador, uma vez que ao lidarmos com situações em sala de aula com os alunos, aprendemos a compreender e como agir assim estabelecendo um caminho para a carreira docente.

Ao adentrar em sala de aula buscamos responder todas as perguntas e instigar os alunos a fazê-las, pois por meio dessa comunicação o aprendizado quando o aluno se interessa pelo conteúdo e começa a questionar.

O PIBID oportuniza ao licenciando adquirir conhecimento e a prática de sala de aula mesmo durante a graduação, assim propondo aos bolsistas aprimorar seu perfil como educador.

REFERÊNCIAS

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação Matemática da teoria à prática**. Campinas-SP, Papyrus, 2012.

ITACARAMBI, Ruth Ribas. **Resolução de Problemas** : nos anos iniciais do ensino fundamental. São Paulo, Editora Livraria da Física, 2010.

SILVA, Claudiomar Renato da. **Educação Matemática, Didática e Formação de Professores:** um diálogo com licenciandos em pedagogia e matemática. Jundiaí, Paco Editorial, 2013.

CAPÍTULO 12

EDUCAÇÃO PÚBLICA – DO ENSINO MÉDIO AO ENSINO SUPERIOR: APRESENTANDO A UNIOESTE AO COLÉGIO HORÁCIO RIBEIRO DOS REIS

Data de aceite: 01/10/2020

Data de submissão: 07/07/2020

Cristiane de Oliveira

Unioeste
Cascavel – Paraná
<http://lattes.cnpq.br/4024145836799204>

Gabriela Schillienwe

Unioeste
Cascavel – Paraná
<http://lattes.cnpq.br/5568825510773916>

Kamila Borges

Unioeste
Cascavel – Paraná
<http://lattes.cnpq.br/2642723996433747>

Nicole Inaê de Oliveira

Unioeste
Cascavel – Paraná
<http://lattes.cnpq.br/1305250608524432>

Liliam Faria Porto Borges

Unioeste
Cascavel – Paraná
<https://orcid.org/0000-0001-6971-1802>

forma de Estágio Supervisionado I se realizou por meio da observação, diálogo com pedagogas, direção e docentes e, sobretudo pela realização de uma pesquisa com estudantes das três séries do ensino médio, seguido de palestras sobre a especificidade da Universidade Pública. A apresentação da Unioeste iniciou-se identificando o tripé ensino, pesquisa e extensão, além dos cursos oferecidos, a organização em campus, os projetos e programas, as possibilidades de bolsas, entre outras informações. Destacou-se o cuidado e valorização dos conteúdos e experiências do ensino médio. Foram expostas as formas de ingresso: vestibular, SISU e, sobretudo as cotas. Esse percurso formativo nos levou a uma importante reflexão acerca do papel da pedagoga(o) como a(o) profissional que pode contribuir com a construção desta demanda, ou seja, a sensibilização dos estudantes do ensino médio público para cursarem a universidade pública. Objetivou-se estimular a quebra do senso comum acerca da dificuldade de se tornarem alunos da universidade pública, em especial da Unioeste.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Superior; Ensino Médio; Papel do Pedagoga(o).

RESUMO: A compreensão de que o acesso a todos os níveis de escolarização do Sistema de Educação Brasileiro permite a ampliação do desenvolvimento humano, e a reflexão acerca da ausência de informações identificada nos alunos do Ensino Médio em relação a possibilidade de cursar a Educação Superior nortearam o projeto aqui apresentado. A Prática de Ensino sob a

PUBLIC EDUCATION - FROM HIGH SCHOOL TO HIGHER EDUCATION: INTRODUCING THE UNIOESTE TO THE COLLEGE HORACIO RIBEIRO DOS REIS

ABSTRACT: The understanding that access to all levels of schooling of the Brazilian Education System allows the expansion of human development, and the reflection on the absence

of information identified in high school students regarding the possibility of attending Higher Education guided the project presented here. The Teaching Practice in the form of Supervised Internship I was carried out through observation, dialogue with pedagogues, direction and teachers and, above all, by conducting a research with students from the three grades of high school, followed by lectures on the specificity of the Public University. The presentation of Unioeste began by identifying the tripod teaching, research and extension, in addition to the courses offered, the organization on campus, the projects and programs, the possibilities of scholarships, among other information. The care and appreciation of the contents and experiences of high school stood out. The forms of admission were exposed: vestibular, SISU and, above all, quotas. This formative path led us to an important reflection about the role of the pedagogue as a professional who can contribute to the construction of this demand, that is, the sensitization of public high school students to attend the public university. The objective was to stimulate the breaking of common sense about the difficulty of becoming students of the public university, especially unioeste.

KEYWORDS: Higher Education; High School; Role of pedagogue.

1 | EDUCAÇÃO E O PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO DO HOMEM

Diferente dos animais que agem pelas leis biológicas, transmitidas pelos genes, garantindo sua existência de forma natural e se adaptando à realidade, o homem necessita transformar a natureza para garantir sua sobrevivência, adaptando a natureza ao seu favor. Essa transformação da realidade natural se dá pelo trabalho. Sendo assim, o trabalho, é uma ação pensada, projetada, que possui uma finalidade, e, portanto, diferencia o homem dos demais animais. O homem cria instrumentos físicos e conhecimentos a partir dos materiais produzidos que, necessários na intervenção da natureza, passam a ser como mediadores da natureza e as necessidades humanas. Segundo Leontiev (1978)

O instrumento é o produto da cultura material que leva em si, da maneira mais evidente e mais material, os traços característicos da criação humana. Não é apenas um objeto de uma forma determinada, possuindo dadas propriedades. O instrumento é ao mesmo tempo um objeto social no qual estão incorporadas e fixadas as operações de trabalho historicamente elaboradas. (LEONTIEV, 1978, p.268)

O homem extrai da natureza os recursos necessários para garantir sua existência, de forma intencional, transformando a natureza e a si mesmo nesse processo, criando o mundo humano ou mundo da cultura. Ou seja, a natureza humana não é dada, mas sim produzida através do trabalho.

Saviani (2011) caracteriza o processo de produção humana, o trabalho, em dois aspectos, o “trabalho material” e o “trabalho não material”. O primeiro aspecto trata-se do trabalho produzido materialmente com uma ação previamente

pensada com objetivos reais. Já no segundo aspecto o “trabalho não material” está relacionado à produção de ideias, dos símbolos, saberes e valores. A produção do saber, o conjunto de conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade.

Para Leontiev (1978) esse desenvolvimento humano ocorre por meio da comunicação, sendo esta intermediária nas relações entre os homens e outros indivíduos, ou seja, o homem apropria-se do conhecimento humano comunicando-se com outros homens, por meio de um processo denominado pelo autor de processo de comunicação. Para Leontiev (1978) esse processo seria também um processo de educação.

É evidente que a educação pode ter e tem efetivamente formas muito diversas. Na origem, nas primeiras etapas do desenvolvimento da sociedade humana, como nas crianças mais pequenas, é uma simples imitação dos atos do meio, que se opera sob o seu controle e com a sua intervenção; depois complica-se e especializa-se, tomando formas de formação superior e até a formação autodidata. (LEONTIEV, 1978, p.272)

Saviani (2011) indica a educação como sendo ontológica ao homem, sendo está também um processo de trabalho. Para ele “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” (2011, p. 14) Assim a educação atua entre o conhecimento humano, o indivíduo e as formas adequadas para a assimilação desses saberes contribuindo para que se tornem humanos, dando forma ao processo de humanização do homem.

Desta forma, para se tornar humano o homem passa por esse processo de humanização, tendo a educação como meio de transmissão dos conhecimentos necessários para o desenvolvimento humano.

Para que ocorra todo esse processo, Borges (2017) afirma que surgiu a necessidade de construir uma instituição que viesse fundamentar essa ação educativa, transmitindo, selecionando e organizando o conjunto de saberes necessários para a apropriação do conhecimento pelo homem. Surge então, de forma histórica, a escola.

Nesse contexto podemos abordar a educação escolar descrita por Borges (2017, p.111) como “o conjunto de saberes que estrutura o processo educativo formal”, sendo o meio de transmissão dos conhecimentos elaborados e essenciais, que segundo Saviani (2011, p. 14) possui por objeto a “identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana” para que ocorra o processo de humanização tornando esses os humanos, como também “à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo”.

A escola está engessada em um sistema de organização social capitalista,

que possui uma divisão de trabalho, consequentemente produzindo uma divisão de classes: burguesia e proletariado, na qual a classe burguesa, classe dominante, explora a classe proletária, pois há a concentração dos meios de produção nas mãos da burguesia, conforme Borges (2017, p.112), “a classe trabalhadora é expropriada da riqueza humana, inclusive dos saberes e das artes”. Essa divisão da sociedade se reflete na educação e na aquisição dos conhecimentos pelos indivíduos das camadas populares, formando duas escolas, uma voltada para a classe dominante, e outra para a classe trabalhadora, na qual devido ao esvaziamento de saberes, defendido pela pedagogia do “aprender a aprender” causa nos indivíduos constituintes uma alienação e precarização do processo educativo.

Desta forma, a escola necessita garantir o acesso aos saberes sistematizados para os alunos das classes trabalhadoras, assumindo uma prática educativa transformadora e emancipatória, produzindo indivíduos críticos e que possuem uma visão de mundo em sua totalidade, superando a alienação imposta pelo capitalismo no sistema educacional para as camadas populares e ampliando o processo de humanização do homem.

Podemos então afirmar que Educação Superior, sendo parte do processo de humanização do homem, possibilita aos indivíduos a capacidade de compreender os saberes e obter uma visão de mundo em sua totalidade, enquanto se reconhecem como parte do meio em que estão inseridos.

2 | ENSINO SUPERIOR PÚBLICO E A DISTÂNCIA DOS EGRESSOS DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO

Cursar o ensino superior além de permitir a ampliação do desenvolvimento humano, permite abrir um leque de oportunidades para o indivíduo, tanto no âmbito profissional quanto pessoal. Principalmente quando é cursado em uma universidade pública composta por um tripé educacional (ensino, pesquisa e extensão), que preza pela formação integral do indivíduo.

Para os estudantes oriundos de camadas populares o ensino superior tem um significado ainda maior, pois além de possibilitar maiores possibilidades no mercado de trabalho irá agregar muito no processo de humanização, rompendo com muitos paradigmas, além de representar um ato resistência. Como descrito por Corbari (2018)

Para os estudantes da classe operária a escola significa uma ruptura no que se refere aos valores e saberes de sua prática cotidiana que são desconsiderados, ignorados ou desconstruídos na sua inserção cultural, ou seja, eles precisam absorver novos padrões ou novos modelos de cultura. Considerando esta lógica é mais provável que para os estudantes originários das classes dominantes obter o êxito escolar torne-se uma tarefa mais fácil do que para os estudantes

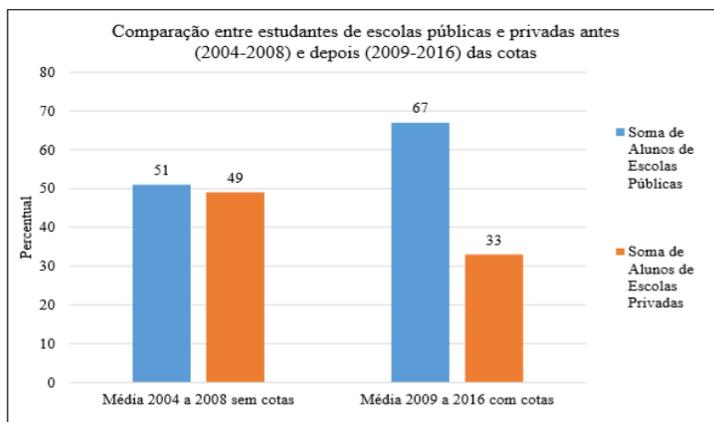
desprovidos de tal cultura pois se faz necessário desaprender seu jeito para aprender uma nova forma de pensar, falar, comportar-se, enfim, de ver o mundo. (CORBARI, 2018, p.47)

As formas de ingresso nas universidades públicas nem sempre são conhecidas pelos alunos. A democratização da inserção de alunos que concluíram o ensino básico em instituições públicas, por meio da criação da política de cotas, possibilitou minorar as desigualdades na disputa por vagas entre alunos da rede pública e privada de ensino. Segundo Corbari (2018)

A política pública de cotas sociais pretende ser uma aliada para a ampliação do acesso dos estudantes de baixa renda ao ensino superior. O princípio dessa política é incluir os estudantes oriundos da escola pública, em sua maioria com condições econômicas desfavoráveis, que acabam sendo discriminados pela sociedade meritocrática. (CORBARI, 2018, p. 31)

A implantação das políticas de cotas geraram e geram muitos debates, principalmente por se tratar de uma importante ferramenta que favorece as classes populares, rodeada de muitos preconceitos em uma sociedade meritocrática que usa de um falso ideal de democracia, para dizer que as oportunidades estão dadas, que todos tem direitos iguais e cabe a cada individuo se esforçar para conquistar seus objetivos, os culpabilizando por seu fracasso.

Deste modo através da implantação da política de cotas, mais precisamente na Unioeste, possibilitou à muitos estudantes a oportunidade de ingresso, o que contribuiu para o aumento da demanda de alunos oriundos da escola pública como demonstra o gráfico construído por meio de uma análise do sistema “Academus” realizado por Corbari (2018):



Fonte: Elaboração da autora a partir de dados do relatório número 73, do Sistema "Academus" da Unioeste.

Um dos principais assuntos debatidos com relação as cotas era a preocupação referente ao desempenho acadêmico desses alunos, pelo fato de serem oriundos da escola pública, não teriam condições de acompanhar o desenvolvimento de alunos oriundos da escola privada com um poder aquisitivo maior e conseqüentemente com maior capital cultural como caracteriza Bourdieu (2007). Porém a pesquisa realizada por Corbari (2018) demonstra justamente o contrário.

Com relação ao desempenho acadêmico, verificou-se que no período de 2009 a 2016 a média geral referentes a pontuação acadêmica dos estudantes da Unioeste, Campus de Cascavel de 46 é de 58. Sendo a média das notas para os estudantes cotistas de 60 e de 56 para os estudantes não cotistas. Desta forma se constata que, na média geral dos cursos, os estudantes cotistas possuem uma média superior aos não cotistas em 4 pontos. (CORBARI, 2018, p.82)

Deste modo é imprescindível destacar que os alunos que representam a classe trabalhadora são tão capazes quanto aqueles com maiores condições econômica. Devemos salientar a dualidade da escola pública que ocorre de forma contraditória já que ela pode servir uma educação unicamente voltada para a formação de mão de obra barata, preservando as desigualdades sociais e econômicas, como pode formar sujeitos críticos, intelectuais e com uma visão de mundo completamente diferente.

Para além do vestibular, outra forma de ingressar nas universidades públicas é o SISU (Sistema de Seleção Unificada). O sistema nacional e informatizado, permite que o ingresso se dê por meio de aproveitamento da nota do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, que estudantes concluintes do ensino médio público tem acesso sem custos, sem necessidade de deslocamento e com supervisão de sua escola.

Essas políticas possibilitaram mudanças significativas no que diz respeito ao acesso ao ensino superior pela classe trabalhadora, já que no Brasil por muito tempo isso era um privilégio apenas da elite, pois acreditava-se que o trabalho intelectual deveria ser exclusivamente dos bem-nascidos, e ficava reservado aos proletários os trabalhos braçais.

A distância entre ensino superior público e os egressos do ensino médio público, na maioria dos casos ocorre pela ausência de informações identificadas em relação a possibilidade de cursar o ensino superior em uma universidade pública, pois cria-se ao redor dela um estereótipo de inacessível, elitizada, muito distante da realidade. Por meio deste pensamento de senso comum muitos alunos acabam se privando de disputarem vagas e acessarem uma educação gratuita e de qualidade.

3 I BREVE APRESENTAÇÃO DO COLÉGIO HORÁCIO E RELATO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

O Estágio Supervisionado sob a forma de Prática de Ensino I, foi realizado no Colégio Estadual Horácio Ribeiro dos Reis, localizado no bairro Nova Cidade – Jardim União, região sul de Cascavel-PR. Em funcionamento há 30 anos, desde 1989, o Colégio Estadual Horácio Ribeiro dos Reis possui as seguintes modalidades de ensino: Ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), atendendo cerca de 1.170 alunos, abrangendo também uma parcela de estudantes dos bairros vizinhos, com um corpo docente composto por 68 professores, que atuam nos períodos matutino, vespertino e noturno, conforme dados que estão inseridos no Projeto Político Pedagógico (2017)¹.

A localização do colégio, se privilegia por estar próxima da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, que de acordo com a revista inglesa Times Higher Education, é classificada como uma das melhores do mundo², e com o propósito de que os alunos tenham conhecimento da possibilidade que os aguarda de cursar um ensino superior gratuito e de qualidade, foi realizada uma intervenção com os estudantes do ensino médio com o seguinte tema: Educação Pública – do Ensino Médio ao Ensino Superior: Apresentando a Unioeste aos Estudantes do Colégio Horácio Ribeiro dos Reis, que previamente foi discutido e acordado com a equipe pedagógica sobre a relevância em se abordar o assunto.

Primeiramente, foi aplicado um questionário aos alunos para sondar quais os conhecimentos que eles possuíam sobre a Unioeste, contendo as seguintes questões: “O que pretende fazer após concluir o Ensino Médio?”, “Se seguir estudando você pretende fazer que tipo de curso?”, “Alguém da sua família cursou ensino superior? Em qual instituição?”, “Assinale o que você sabe sobre a Unioeste: () gratuita, () curso técnico, () mensalidade, () difícil, () cotas, () bolsa de estudos” entre outras opções objetivas, e a última questão era “O que você gostaria de saber sobre a Unioeste?”. E a partir do resultado do questionário, verificou-se o que mais poderia se acrescentar na intervenção, que sucedeu em forma de palestra.

Foram efetivadas oito palestras com a duração de cinquenta minutos cada, nas turmas do 1º ano A, B e C; 2º ano A, B e C; 3º ano A e B. As palestras buscaram apresentar a Unioeste, seus campus, cursos, a diferença que se estabelece entre

1. http://www.cschoracioreis.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/6/480/2625/arquivos/File/PPPVOLU-MEI22_02_2018.pdf, acesso em 17 de nov. de 2019.

2 A Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) é classificada como uma das melhores do Mundo em 19 dos mais respeitados rankings universitários[...]organizado pela revista inglesa Times Higher Education (THE) a Unioeste[...] foi avaliada na posição 101. Esse Ranking de Impacto Universitário (University Impact) de desempenho são agrupados nas categorias Ensino (o ambiente de aprendizagem); Pesquisa (volume, renda e reputação); Citações (influência da pesquisa); Perspectiva internacional (pessoal, estudantes e pesquisa); e rendimento da indústria (transferência de conhecimento). <https://www5.unioeste.br/portalanioeste/maisnoticias/48311-unioeste-esta-entre-as-melhores-do-mundo>, acesso em 17 de nov. de 2019

se estudar em uma universidade em comparação com uma faculdade, enfatizando o tripé organizador da universidade que compreende ensino, pesquisa e extensão, apresentando alguns exemplos de programas que a Unioeste participa, como o PIBIC (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica), PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência) e o PET (Programa de Educação Tutorial), com o intuito de salientar a possibilidade de uma formação integral oferecida pela Unioeste.

Além disso, debateu-se a política de cotas para o ingresso na instituição através do vestibular e do SISU (Sistema de Seleção Unificada), ressaltando que as cotas são destinadas aos alunos que estudaram todo o ensino médio na rede pública, perfazendo a ideia de reparação social e inclusão das classes trabalhadoras ao acesso no ensino superior.

4 I PANORAMA DA PERCEÇÃO SOBRE A UNIOESTE PELOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DO COLÉGIO ESTADUAL HORÁCIO RIBEIRO DOS REIS

Apresentamos a seguir o instrumento de pesquisa utilizado junto aos estudantes do ensino médio e as respostas coletadas. Tais resultados fortaleceram e orientaram a produção da intervenção que pretendeu despertar a curiosidade sobre as possibilidades que a Unioeste lhes oferecia, como a compreensão do Ensino Superior em geral. O questionário pretendeu mapear informações gerais, como se pode ver:

1º ANOS			2. Não que pretende trabalhar?		3. Se seguir estudando pretende fazer que tipo de curso?		4. Alguém da sua família cursou ensino superior?		5. Assinale o que você sabe sobre a Unioeste		6. O que você gostaria de saber sobre a Unioeste?	
1- O que pretende fazer após concluir o ensino médio?			Não responderam 4		Engenharia Elétrica 4		SIM 33		Faculdade 60		Bolsa de Estudos 31	
Trabalhar 14			Não sabem 2		Informática 1		NÃO RESPONDERAM 4		Pesquisa 21		Hospital 14	
Continuar estudando 7			Qualquer coisa 5		Fotografia 1		Qual a instituição?		Parque 12		Doutorado 20	
Estudar 56			Nutricionista 1		Programador 1		CEMAB 1		Elet 5			
			Bandeiro 1		Biólogo 1		Unioeste 5		Gratuito 53			
			Magazines 1		Hospital 1		NNE 1		Clínicas 11			
			Aeronáutica 1		Engenharia 2		Univel 7		Mensalidade 4			
			Mecânico 4		Atendente de loja 1		Auxiliar Administrativo 4		Restaurante 10			
			Jogador de Futebol 1		Jovem Aprendiz 1		FAG 6		Estágio 27			
			Empresário 1		Agribotico 1		NÃO RESPONDERAM 4		Ensino a distância 11			
			Exercito 2		Área Agrícola 1		Não sabem 6		Cotas 19			
			Veterinária 1		Mercado 1		Talvez sim 1		Impossível 0			
			Psicologia 4		Área Civil 1		Como conseguir ser estudante da Unioeste?		Universidade 62			
			Estética 3		Área da Saúde 3		Já trou as dúvidas na palestra?		Curso Técnico 22			
			Secretária 1		Polícia 1		Como conseguir ser estudante da Unioeste?		Escola Pública 30			
			Informática 1		Enfermagem 2		Sobre Enfermagem?		Extensão 9			
			Medicina 1		Auto Elétrica automotivo 1		Curso de Psicologia		Mestrado 26			
			Engenheiro civil 2		Polícia Rodoviária Federal 1		Curso de Engenharia		Taxa de matrícula 6			
			Médico 1		Área da Psicologia 1		Hospital 1					
			Cora e Família 1		Lojas 1		Nada 6					
			Área em que cursar a faculdade?		Medicina Veterinária 1		Não responderam 31					
					Médica Curugá 2							
					Dando Apoio Psicólogo 1							
					Julia 1							
					Arquitetura 1							
					Engenharia Civil 1							
					Educação Física 1							
					Cirurgia Cardio-neuro 1							

A expressa maioria dos estudantes dos primeiros anos pretendem seguir estudando, mas buscarão conciliar com o trabalho. A Unioeste desponta como possibilidade apenas para cinco dos 57 alunos, não chegamos, portanto, a ser considerados por 10% deles. A expressa maioria a reconhece, portanto, pública e gratuita. Na listagem de cursos aparecem muitos que sequer configuram graduações como ser policial ou trabalhar em uma loja.

Para os segundos anos, o padrão se mantém, na maioria das questões.

2º ANOS			Educação Física		Odontologia		Estágio	
1- O que pretende fazer após concluir o ensino médio?			Exército	3	Psicologia	2	Ensino a distância	2
Trabalhar	Continuar estudando	Trabalhar e Estudar	Administração	8	Medicina	1	Cotas	15
4	11	64	Enfermeiro	1	Tecnologia	1	Impossível	1
4- Alguém da sua família cursou ensino superior?			Medicina Veterinária	2	Educação Física	1	Universidade	16
SIM			Inglês	1	Desenho	1	Curso Técnico	5
NAO			Vendas	1	Ciências contábeis	1	Escola Pública	5
NAO RESPONDERAM			Computação Gráfica	1	Filosofia	1	Extensão	1
Qual a Instituição?			Segurança	1	Engenharia Química	1	Mestrado	14
IEMS			Clinica psicológica	1	Engenharia mecânica	1	Taxa de matrícula	2
IAP			Caminhoneiro	1	Fisioterapia	3	Bolsa de Estudos	5
Estácio			Natação	1	Administração	3	Hospital	3
Unicamp			Investigadora Criminal	1	Farmácia	1	Doutorado	10
Unioeste			Sacerdote	1	Informática	1	6- O que você gostaria de saber sobre a unioeste?	
Univel			Em escalas	1	Licenciatura em Matemática	2	Cursos	8
Unopar			Tornearia Mecânica	1	Pedagogia	1	Vestibular	2
FAQ			Saúde	1	Nutrição	1	Como ingressar	2
Unipar			Engenharia Civil	1	Ciências da Computação	1	Horários	1
Anhanguera			Polícia Militar	2	Design Gráfico	1	Matérias	1
Não sabem			Fisioterapia	1	Desenvolvimento de Sistemas	1	SISU	1
2- No que pretende trabalhar?			Designer	1	Estética	1	Graduação ou Pós em Física	1
Não responderam			Informática	2	Direito	1	Mestrado	1
Não sabem			Estética	1	Chefe de restaurante	1	Doutorado	1
Não tem preferência			Direito	1	Polícia Federal	1	Como agendar uma aula com cadáver	1
Psicologia			Polícia Federal	1	Polícia	1	Se vai conseguir uma nota	1
Advocacia			Clinica veterinária	2	Clinica veterinária	2	Como funciona a vida acadêmica	1
Medicina			Area de pesquisas	1	Contabilidade	1	Não responderam	8
Agronomia			Contabilidade	1	Confeiteira	1		
3- Se seguir estudando pretende fazer que tipo de curso?			Confeiteira	1	5- Assinale o que voce sabe sobre a Unioeste			
					Faculdade	14		
					Pesquisa	14		
					Difícil	8		
					Elitizada	2		
					Gratuito	17		
					Clinicas	8		
					Mensalidade	2		
					Restaurante	7		

Vale destacar, porém que dos 67 respondentes, apenas 17 se referem à gratuidade, e apenas seis se referem especificamente à Unioeste quando perguntados onde fariam uma graduação. Apenas um nos vincula ao SISU.

Os terceiros anos acompanham o padrão frustrando a expectativa que tínhamos em relação a uma maior informação sobre a Unioeste, considerando a terminalidade da Educação Básica e a iminência de definirem suas escolhas para o futuro. Dez de quarenta alunos teriam na Unioeste sua escolha para estudos futuros.

3º ANOS			Não sabem		10		Administração		6		Clínicas		16	
1- O que pretende fazer após concluir o ensino médio?			Desenho		1		Farmácia		1		Mensalidade		4	
Trabalhar			Abrir uma empresa		1		Área da Tecnologia		1		Restaurante		15	
Continuar estudando			Ajudar pessoas		1		Agricultura		3		Estágio		31	
e Estudar			Área Administrativa		9		Direito		3		Ensino a distância		4	
3			Área da saúde		2		Em branco		3		Cotas		24	
6			Qualquer coisa		1		Enfermagem		1		Impossível		4	
40			Clínica Odontológica		1		Informática		1		Universidade		36	
4- Alguém da sua família cursou ensino superior?			Marketing		2		Publicidade e Propaganda		1		Curso Técnico		10	
SIM			Educação Física		2		Marketing		1		Escola Pública		16	
NÃO			Polícia Civil		1		Licenciatura em Matemática		2		Extensão		2	
RESPONDERAM			Pet Shop		1		Pedagogia		3		Mestrado		25	
Qual a Instituição?			Educação Musical		1		Nutrição		2		Taxa de matrícula		7	
IEMS			Menor Aprendiz		1		Ciências da Computação		2		Bolsa de Estudos		13	
IAP			Téc. em Informática de celulares		1		Design Gráfico		1		Hospitalar		19	
Estácio			Área de ensino		3		Desenvolvimento de Sistemas		1		Doutorado		19	
Unicamp			Design e Comunicação visual		1		Música		1		6- O que você gostaria de saber sobre a Unioeste?			
Unioeste			Contabilidade		2		Jornalismo		1		Cursos		15	
Univel			Odontologia		4		Artes		1		Vestibular		2	
Unopar			Psicologia		4		Téc. em Informática		1		Como ingressar		3	
FAG			Medicina		1		Medicina Veterinária		1		Horários		1	
Unipar			Tecnólogo		1		Téc. em Manutenção de celulares		1		Matérias		1	
Federal			Educação Física		3		Matemática		1		SISU		1	
Paraguay			Desenho		1		Não sabem		4		Graduação ou Pós em Física		2	
Anhanguera			Ciências contábeis		2		5- Assinale o que você sabe sobre a Unioeste				Mestrado		1	
Colégio Horácio Ribeiro dos Reis			Filosofia		1		Faculdade		30		Doutorado		1	
Não sabem			Engenharia Química		1		Pesquisa		27		Como agendar uma aula com cadáver		1	
2- No que pretende trabalhar?			Engenharia mecânica		1		Difícil		21		Auxílio Moradia		1	
Não responderam			Fisioterapia		3		Elitizada		2		Duração dos Cursos		1	
Microblading de lábios e sobrancelhas							Gratuito		37		Nada		3	
Área comercial (loja)											Como funciona a vida acadêmica		1	
Área de esportes											Não responderam		20	

Apesar da análise inicial, a apresentação dos resultados da pesquisa, pretende demonstrar a falta de informações que os estudantes da escola pública têm sobre a Universidade, inclusive a que se encontra ao lado da Unioeste, em termos geográficos. A tarefa urgente da instituição sair de seus muros e dialogar com a coletividade se amplia quando se trata de seu interlocutor imediato – o estudante da escola pública. Sabemos que não faltam informações sobre as universidades e muito particularmente sobre as públicas aos estudantes das escolas privadas.

A escola particular de ensino médio, em sua maioria organizam pedagógica e curricularmente para preparar seus alunos para os vestibulares e processos seletivos. Aos seus clientes as informações chegam abundantemente, sistematicamente por conta do caminho natural de continuidades de estudos que a classe social que as acessa percorre.

5 | O PAPEL DO PEDAGOGO NO APOIO AO ESTUDANTE DE ENSINO MÉDIO PARA INGRESSAR AO ENSINO SUPERIOR

Foi observado com o resultado da pesquisa, que os alunos do Colégio Estadual Horácio Ribeiro dos Reis, se encontram distantes da Universidade Pública. Percebe-se que muitos estudantes do ensino médio não possuem conhecimento sobre os cursos oferecidos na Universidade, nem mesmo sabem de sua gratuidade e a existência de projetos de pesquisa e extensão. Desta forma, realizar uma graduação parece ser apenas um sonho distante, diante das adversidades sociais que o cercam. Diante disso o pedagogo pode auxiliar nesse processo de aproximação dos alunos com a Universidade, por meio de mediações que visam trazer o ensino

superior como uma possibilidade dentro das suas condições.

Cabe ao pedagogo apresentar aos discentes as formas de ensino superior existentes e a importância de cursá-las, visando à humanização dos indivíduos e proporcionando um aumento da possibilidade do crescimento profissional. Afinal, compreender que o processo de escolarização deve seguir até o nível superior como possibilidade e direito de todos, deveria implicar em tarefa da escola, na medida em que apresenta a continuidade do ensino como caminho de melhores possibilidades de vida futura.

Devido à precarização do trabalho pedagógico há uma desconfiguração das suas funções resultado da fragmentação deste trabalho que advém da organização social vigente, conforme foi observado no espaço escolar o pedagogo exerce demasiadas funções que fogem do seu real papel, dentre elas estão: Orientação e acompanhamento pedagógico de professores e alunos; acompanhamento emocional de alunos, em casos de depressão, problemas familiares e comportamentais; encaminhamento de alunos para rede de proteção para o CAPS, CAPS AD, CRAPE, para delegacias e Conselho Tutelar; atendimento em sala de aula na falta de professores (situação frequente); atua também em questões burocráticas, acompanhando o RCO (sistema de controle de frequência) que deve ser mantido sempre atualizado; atendimento aos pais (autorizações, reclamações e avisos); atendimento individualizado para alunos que possuem extrema dificuldade de aprendizagem; resolução de conflitos cotidianos da instituição (atrasos de alunos, falta de uniforme, indisciplina de alunos). Segundo Kuenzer (2006)

[...] em uma sociedade dividida em classe, onde as relações sociais são de exploração, ele desempenhará a função de desenvolver subjetividades tais como são demandadas pelo projeto hegemônico, neste caso, o do capital. Nesse sentido, pode-se afirmar que a finalidade do trabalho pedagógico articulado ao processo de trabalho capitalista, é o disciplinamento para a vida social e produtiva, em conformidade com as especificidades que o processo de produção, em decorrência do desenvolvimento das forças produtivas, vão assumindo. Esse disciplinamento, como já se afirmou anteriormente, configura-se como uma transformação intelectual, cultural, política e ética, uma vez que tem por objetivo o desenvolvimento de uma concepção de mundo tão consensual quanto seja possível, tendo em vista as necessidades de valorização do capital. Embora esse trabalho apresente espaços de contradição a partir dos quais a pedagogia emancipatória vem se desenvolvendo ao longo da história, as demandas do capital são dominantes. (KUENZER, 2006, p.55-56)

Nesse sentido, não se deve culpabilizar o pedagogo pela desconfiguração de seu trabalho, pois sendo parte do sistema dominante, suas ações são limitadas pela opressão do capital, imobilizando o indivíduo em suas funções, desviando se do processo educativo.

Dentro deste contexto a escola perde o foco na sua verdadeira função, que se trata de um local de transmissão e apropriação dos conhecimentos científicos, e passa focar no assistencialismo, ou seja por atender uma demasiada quantidade de alunos, com poucos recursos e muitas funções passa a fornecer uma educação que supre apenas as necessidades básicas de ensino para a formação de mão de obra. Como cita Libâneo (2016)

A escola se reduz a atender conteúdos "mínimos" de aprendizagem numa escola simplificada, aligeirada, atrelada a demandas imediatistas de preparação da força de trabalho. O que precisa ser desvendado nesses princípios assentados na satisfação de necessidades básicas de aprendizagem é que, na verdade, trata-se de criar insumos para que o aluno alcance a aprendizagem como produto, deixando em segundo plano o processo de aprendizagem. Para isso, tudo o que importa seria estabelecer níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos, ou seja, uma lista de competências e um sistema de avaliação de desempenho que comprove aprendizagem, no sentido de formar sujeitos produtivos visando a empregabilidade imediata. Com isso, a função do ensino fica reduzida a passar os conteúdos "mínimos", desvaloriza-se o papel do professor e, em consequência, tudo o que diga respeito à pedagogia, a didática, ao ensino. (LIBÂNEO, 2016, p.47)

Assim como a sociedade capitalista é formada por movimentos contraditórios não poderia ser diferente no que se refere a escola, bem como na educação escolar, sendo assim dizer que a educação não tem a capacidade de transformar a sociedade seria um equívoco, o fato é que nem toda educação transforma, já que a transformação advém de uma educação que vai estimular nos indivíduos além da apropriação dos conhecimentos científicos, a autonomia necessária para desenvolver um pensamento crítico e consciente sobre a sociedade. Essa prática contribui para que sejam produzidos nesses indivíduos uma consciência de classe para a compreensão do seu lugar no meio social e sobre as desigualdades que são impostas pelo sistema de produção capitalista, sejam elas sociais, culturais e educativas. Libâneo (2016) alega que

[...] Propõe-se que escola com qualidade educativa seja aquela que assegure as condições para que todos os alunos se apropriem dos saberes produzidos historicamente e, por meio deles, alcancem o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral. Essa escola requer relações pedagógicas visando a conquista do conhecimento, o desenvolvimento das capacidades intelectuais e a formação da personalidade pelos alunos, sendo nessa condição que pode contribuir para a redução da diferença de níveis de escolarização e educação entre os grupos sociais, já que a superação das desigualdades sociais guarda estreita relação com o acesso ao conhecimento e à aprendizagem escolar. Tal concepção de escola não dispensa a inserção, nas práticas pedagógicas, das práticas socioculturais vividas pelos alunos, no seio

Com base neste pensamento salienta-se a importância de se considerar o meio social e cultural de cada sujeito na prática pedagógica, pois é na sociedade que se encontra o cerne da questão, levando em conta a subjetividade de cada sujeito. Como forma de possibilitar a diminuição das desigualdades educacionais proporcionando uma educação de qualidade que atenda a formação científica, política e cultural daqueles que mais necessitam, ou seja, dos alunos oriundos da escola pública pertencentes as camadas populares da sociedade.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência vivenciada como componente curricular da formação do pedagogo, no curso de Pedagogia da Unioeste – Campus de Cascavel, por meio desta prática de ensino evidenciou o papel do pedagogo na organização do trabalho pedagógico da escola. Dentre as múltiplas funções e tarefas, vislumbrou-se a grandiosidade de espectros de intervenção que cabe ao profissional pedagogo e, de forma mais específica, nossa análise e intervenção observou o pedagogo que atua junto ao Ensino Médio e seus desafios.

A interface da Educação Básica e a Educação Superior pode ser um dos aspectos a ser observado pelo pedagogo e, num colégio geograficamente muito próximo à Universidade Pública de nossa cidade, apresentou-se como possibilidade de pensarmos uma intervenção que valorizasse conteúdos e práticas da vivência cotidiana dos estudantes como condição de acessar as vagas da Universidade. Assim, destacando a importância da apreensão de cada um dos conteúdos que os estudantes têm contato no colégio, indicou-se a ampliação das perspectivas da continuidade da formação e da necessária colocação da formação superior como uma possibilidade importante para a juventude.

A abordagem escolhida – por meio de uma pesquisa inicial, seguida da apresentação da universidade – possibilitou importante interlocução com estudantes que, de modo geral, desconhecem a lógica organizativa, a vinculação entre ensino, pesquisa e extensão, os cursos, os programas e até a gratuidade da Unioeste.

Para além do debate com estudantes e professores, a organização das atividades e o cuidadoso e generoso acolhimento por parte das pedagogas e diretoras do colégio Horácio Ribeiro dos Reis, viabilizou a apropriação de conhecimentos, despertou reflexões e práticas que permitiram o caminho de aprendizagem e formação de futuras pedagogas e diretoras.

Despertar no grupo a tarefa da defesa de nossas instituições públicas se confundiu com indicar a possibilidade de futuro para gerações vindouras de estudantes.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**/ Pierre Bourdieu; introdução, organização e seleção Sergio Miceli, São Paulo. Perspectiva 2007. Disponível em: <https://cbd0282.files.wordpress.com/2013/02/bourdieu-pierre-a-economia-das-trocas-simb3b3licas.pdf>. Acesso em: 06 de dezembro de 2019.
- BORGES, L. F. P. (2017). Educação, escola e humanização em Marx, Engels e Lukács. Revista **Educação Em Questão**, 55(45), 101-126. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2017v55n45ID12747>
- Colégio Horácio Ribeiro dos Reis – **Projeto Político Pedagógico** Disponível em: http://www.cschoracioreis.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/6/480/2625/arquivos/File/PPPVOLUMEI22_02_2018.pdf, acesso em 17 de nov. de 2019.
- CORBARI, Elza. **Avaliação do impacto da política de cotas na Unioeste: quem de fato foi incluído?** Dissertação de Mestrado, Unioeste, 2018. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/3839>
- KUENZER, Acácia Zeneida, **Trabalho Pedagógico: da fragmentação à unitariedade possível**, in FERREIRA, Naura Syria Carapeto e AGUIAR, Márcia Ângela da S. (orgs.), Para Onde Vão a Orientação e a Supervisão Educacional, S.P., Papyrus, 2006, 3º ed
- LEONTIEV, Alexis. O Homem e a Cultura In: **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978. Página: 261-284
- LIBANEO, José Carlos. **Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar**. *Cad. Pesqui.* [online]. 2016, vol.46, n.159, pp.38-62. ISSN 0100-1574. <http://dx.doi.org/10.1590/198053143572>
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.
- UNIOESTE está entre as melhores do Mundo. **Portal Unioeste**, Cascavel, p. 1, 19 jul. 2019. Disponível em: <https://www5.unioeste.br/portallunioeste/maisnoticias/48311-unioeste-esta-entre-as-melhores-do-mundo>. Acesso em: 17 nov. 2019.

INFÂNCIA LÚDICA E TECNOLÓGICA: OU AS NOVAS EXPERIÊNCIAS DA CRIANÇA

Data de aceite: 01/10/2020

Data de submissão: 06/07/2020

Luiz Antonio Feliciano

Universidade do Estado de Minas Gerais
Frutal – Minas Gerais
<http://lattes.cnpq.br/8435289209349549>
<http://orcid.org/0000-0001-9316-6883>

Maria Cristina Marcelino Bento

Centro Universitário Teresa D'Ávila
<http://lattes.cnpq.br/7723002210560216>

Ana Livia Espindola Ferreira Gonçalves

Faculdade Canção Nova
Cachoeira Paulista – São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/2814326945792695>

RESUMO: Atualmente, as experiências ganharam outras roupagens, outras relações, outros jogos, outras interações, outros condicionamentos. A tecnologia foi fundamental nessas mudanças principalmente as que se relacionam com as vivências do cotidiano. Nesse cenário, as experiências da infância têm, igualmente, novas configurações, por ser uma geração que nasce mergulhada nas tecnologias digitais? A partir desse questionamento, o objetivo do trabalho se concentrou em problematizar as experiências da infância, sobretudo, com a inserção da tecnologia na sua cotidianidade. Objetivou-se também fazer um mapeamento dos tipos de brincadeiras mais aceitas pelas crianças atualmente e discutir as interferências tecnológicas na relação da criança com o mundo. O estudo transitou pelo

universo da antropologia, amparado pelo método etnográfico, e desenvolveu-se com duas turmas do 3º ano do ensino fundamental I, de um colégio particular e um colégio público, localizados em uma cidade do Vale do Paraíba, interior do Estado de São Paulo. Tem-se como resultado, a evidência de que o brinquedo de preferência, quase por unanimidade, são os dispositivos eletrônicos, como *tablets*, celulares ou, mesmo, computadores. Esta prática, quando comparada com os modos de desenvolvimento infantil de outras épocas, mudou em muitos aspectos. O estudo mostrou-se importante por propiciar um olhar sobre as experiências da infância de dois grupos diversos, cultural e socialmente, que, acredita-se, reverbere em outros espaços sociais; e, ainda, os novos modos de sociabilidades que surgem com o advento das tecnologias informacionais. Espera-se que os resultados e as discussões possam contribuir para outras problematizações concernentes ao universo da infância.

PALAVRAS-CHAVE: Infância, experiência, tecnologia, escola, sociabilidade.

PLAYFUL AND TECHNOLOGICAL CHILDHOOD: OR THE NEW EXPERIENCES OF THE CHILD

ABSTRACT: Currently, experiences have gained other guises, other relationships, other games, other interactions, other conditions. The technology was fundamental in these changes, especially those related to everyday experiences. In this scenario, do childhood experiences also have new configurations, because it is a generation that is born immersed

in digital technologies? From this questioning, the objective of the work focused on problematizing the experiences of childhood, especially with the insertion of technology in their daily life. The objective was also to map the types of games most accepted by children today and to discuss the technological interferences in the child's relationship with the world. The study moved through the world of anthropology, supported by the ethnographic method, and was developed with two classes of the 3rd year of elementary school I, of a private school and a public college, located in a city of Vale do Paraíba, State of São Paulo. As a result, there is evidence that the toy of preference are the electronic devices, such as tablets, mobile phones or even computers. This practice, when compared to the modes of child development of other times, has changed in many ways. The study proved to be important for providing a look at the childhood experiences of two diverse groups, culturally and socially, which, it is believed, reverberate in other social spaces; and, still, the new modes of sociability that arise with the advent of informational technologies. It is hoped that the results and discussions may contribute to other problematizations concerning the universe of childhood.

KEYWORDS: Childhood, experience, technology, school, sociability.

1 | INTRODUÇÃO

O olhar sobre o cotidiano das cidades permite perceber que as coisas têm mudado, nos últimos anos. As experiências ganharam novas roupagens. Não que as velhas maneiras de se viver tenham sido abandonadas. Ao contrário, outras formas diferentes se juntaram às antigas e propiciaram diferentes modos, ainda mais complexos, de relacionar-se com a realidade que se apresenta. As relações, os jogos, as interações, os condicionamentos, todos com novos realinhamentos. A sociedade como um todo tem passado por essas mudanças. Independente da faixa etária, do credo, da raça, do gênero, todos têm se resvalado, de algum modo, nas mudanças sócio-política-culturais pós-moderna. A tecnologia foi fundamental nessas transformações, sobretudo, nas relacionadas à produção de imagem e à transmissão de informação. A vida é tão fugaz que as pessoas não se dão conta da rapidez com que o cotidiano se esvaece e escorre por entre os dedos. Tudo é tão efêmero que os instantes se atropelam atrás do momento seguinte. A obsolescência é a palavra de ordem, pois a celeridade se entranha cada vez mais na sociedade esvaída. Diante desse cenário, como se configuram as experiências da criança, por ser uma geração que nasce tecnologizada?

Por esse viés, o trabalho propôs discutir as problematizações inerentes às experiências da infância, a partir da inserção da tecnologia digital na sua cotidianidade. Para que a discussão ganhasse fôlego, outros objetivos mais específicos pautaram os direcionamentos do trabalho. Desse modo, mapear os tipos de brincadeiras mais aceitos pelas crianças, atualmente, tanto individuais como coletivos, nortearam o

caminho. E, ainda, uma discussão em torno da interferência da tecnologia na relação da criança com o mundo ressaltou a importância e a pertinência da investigação. Para se chegar aos objetivos, coletaram-se as informações a partir de observações em sala de aula, de alunos do 3º ano, do ensino fundamental I, de um colégio particular e um colégio público, da cidade de Lorena (SP). O método etnográfico, nos moldes da antropologia urbana (MAGNANI, 2002), foi o diferencial nessa busca de informações. Suas técnicas de observação e de escuta possibilitaram adentrar no universo do outro e de suas relações de forma aprofundada. Desse modo, os dados levantados, ao serem analisados, deram ao pesquisador a possibilidade de construir problematizações, a partir das suas inferências sobre os códigos e as representações do grupo estudado.

Ao partir das observações informais cotidianas do universo da criança percebe-se a necessidade de se olhar atentamente para as experiências que configuram as suas rotinas diárias. Isso traz a possibilidade de verificar como as novas tecnologias digitais estão se inserindo no dia-a-dia infantil. De posse dessa certeza, verificada informalmente, justificou-se a importância de perscrutar esse novo cenário tecnologizado, caracterizado por mudanças radicais no modo como a criança vivencia suas experiências, sobretudo do ponto de vista da ludicidade.

2 | UMA BREVE ABORDAGEM TEÓRICA

Pode-se pensar, atualmente, alguém que não tenha utilizado uma vez sequer algum desses aparelhos tecnológicos disponíveis ao alcance de todos? Com certeza, se procurarmos um pouco, encontraremos uma grande parcela da sociedade que ainda não tem acesso a tais tecnologias. Pensando bem, talvez seja melhor assim. Não estar inserido nesse mundo tecnologizado é uma possibilidade de não perder o contato com uma realidade que se apresenta e se oferece para ser vivida em toda sua intensidade. Mas existe alguma maneira de vivenciar essa realidade sem ser afetado pelas representações que nascem a partir dela? Se o homem se diferencia dos outros animais pela sua capacidade de significar o mundo, difícil imaginar que isso aconteça. Resta, então, aprender a conviver com o mundo, seja ele “real” ou representativo; ou, ainda, buscar uma essência nas representações que são oferecidas; melhor seria, talvez, se se entendesse a dinâmica do processo da construção sócio-cultural, seja ela imagética ou não. Isso permitiria entender as representações, sobretudo imagéticas, como reflexões e, não apenas, olhá-las como reflexos da realidade (MACHADO, 1984.).



Imagem1-Crianças brincam com o celular.

Foto: Daniel Feliciano

Quando de fala da fotografia há que se pensar na potencialidade do dispositivo. Uma câmera na mão dá o poder do (re) corte da realidade fotografada, a partir do ponto de vista de quem olha, através do visor ou da tela de LCD. De certa maneira, esse olhar, construído cultural, ideológico e socialmente, é oferecido como o modus de ver as coisas, a realidade, o mundo. Um olhar construído que também constrói, com o seu olhar, os outros olhares. A fotografia, segundo Ferrara (1993 apud URIARTE, 2013), é outro olhar que reconstrói, à sua maneira, o real, e que proporciona ao Outro, outra experiência perceptiva. E ainda pode ser empregada pelo usuário, como uma forma de falar daquilo que, pelo hábito, torna-se difícil verbalizar. Cartier-Bresson (2004) mais tarde começou “a olhar melhor através do aparelho”, a grande maioria das pessoas não passa das fotografias de férias, não consegue ampliar o seu mundo. Mas a fotografia, com o avanço tecnológico, se insere, ainda mais, no cotidiano das pessoas e isso acontece cada vez mais cedo. É quase impossível pensar, na atualidade, uma infância que não tenha sua experiência mediada por uma tecnologia, seja ela imagética ou de outra natureza. São inúmeras as maneiras dessas máquinas de imagens se inserirem no universo da criança.



Imagem 2- Brincadeiras em parques são boas alternativas lúdicas para as crianças.

Foto: Liu Feliciano

Nessa nova relação com a tecnologia, será que as experiências na infância têm menos substância que as experiências da infância de outrora? Se “a experiência – como diz Larrosa (2002) – é algo que nos afeta”, soltar uma pipa afeta mais que fazer o registro fotográfico ou videográfico do voo dessa mesma pipa? Se se vivencia o momento com intensidade, se é afetado por ele. Não há como voltar atrás, as máquinas de imagens vão ser cada vez mais acessadas, principalmente pelas crianças. É necessário despir-se de um saudosismo gritante, que faz supor a época de outrora sempre melhor que o tempo presente, para entender que experiência é a descoberta do novo. Descobrir o novo é possibilidade de conhecimento, como diz Paulo Freire (1997): “passar da curiosidade espontânea à curiosidade epistemológica”. Do lugar que se fala é difícil entender a experiência do outro, pois toda experiência é única. Ainda mais quando esse Outro é duas ou três gerações mais novo. Para se chegar próximo ao âmago das experiências da infância, é necessário ao adulto subir alguns degraus. As crianças estão alguns níveis acima dos adultos no quesito “encontrar essências das coisas”.

No universo infantil, a novidade é sempre constante. A toda hora aparece algo novo, uma brincadeira nova. A criança quer sempre mais, como se a insatisfação fizesse parte de todos os momentos. As diversões merecem reprise, uma repetição regular das coisas boas. No entanto, toda vez é diferente. É a mesma brincadeira, porém, com um gosto de primeira vez. Walter Benjamin diz que:

(...) *para a criança* não bastam duas vezes, mas sim sempre de novo, centenas e milhares de vezes. Não se trata apenas de um caminho para assenhorear-se de terríveis experiências primordiais mediante o embotamento, conjuro malicioso ou paródia, mas também de

saborear, sempre de novo e da maneira mais intensa, os triunfos e as vitórias. (BENJAMIN: 2002, p. 101. **O grifo é nosso.**)

Nas brincadeiras começam as primeiras regras de convivências, os primeiros entendimentos do mundo, os primeiros emolduramentos sociais. Essa incorporação das coisas adultas no universo da criança dá pistas da influência do Outro na construção do indivíduo. As brincadeiras da infância oferecem sempre sinais da presença adulta. Para Walter Benjamin,

(...) as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas antes fazem parte do povo e da classe a que pertencem. Da mesma forma, os seus brinquedos não dão testemunho de uma vida autônoma e segregada, mas são um mudo diálogo de sinais entre a criança e o povo. (BENJAMIM: 2002, p. 94).

Walter Benjamin (2002) escreve que devemos preservar os valores da infância e da juventude. Pois eram exatamente estas – enquanto “futuro da nação” – que estavam na mira da máquina de propaganda do novo regime totalitário que procurava organizar, captar, seduzir, fazer a cabeça dos jovens e pequenos, incentivando-os por todos os meios a integrarem a “Juventude Hitlerista”. Se em outrora, infância e juventude eram alvos dos interesses políticos e ideológicos do estado ditatorial, nos dias atuais, o regime mercadológico cumpre esse papel, pois a prospecção de uma potencialidade consumista lhe obriga a um investimento constante nesse futuro consumidor em potencial.

Olhar para o mundo da criança é olhar para o espaço da escola. O novo modelo de sociedade, em que a mulher tem buscado, cada vez mais, uma colocação no mercado de trabalho, sujeita a criança, precocemente, ao universo escolar. E na escola, local onde se configura uma arena social propícia à troca de subjetividades com o Outro, diferente de seus pares, a criança confronta as particularidades do seu mundo com o do Outro. Suas brincadeiras, seus jogos, seus aprendizados familiares se desconstroem e se reconstroem com o que o Outro oferece. Na mesma vertente seu aprendizado ajuda a desconstruir e reconstruir o Outro. Nessa dinâmica de alteridade, como a tecnologia se insere? São diversas as atividades que se utilizam do aparato tecnológico para seu desenvolvimento. Às vezes, as crianças recebem conteúdo, em outras, ela mesma produz esses conteúdos favoráveis ao bom andamento das aulas. Nesses casos, a produção de imagem é usada como forma de linguagem sem prévio conhecimento do seu alfabeto. As novas tecnologias oferecem diferentes formas de linguagem e a escola não dá conta de suprir as necessidades de todas. Antônio Flávio e Tomaz Tadeu (2000) apontam suas preocupações com as transformações que vem ocorrendo na natureza e na extensão do conhecimento, assim como na forma como concebê-lo.

Não incorporar uma compreensão dessas transformações à nossa teorização curricular crítica significa entregar a direção de sua incorporação à educação e ao currículo nas mãos de forças mercadológicas e de preparação de uma mão-de-obra adequada aos fins de acumulação e legitimação. (...) é importante compreendê-lo e encontrar formas de utilizá-lo de uma forma que seja compatível com os nossos objetivos de democracia, igualdade e justiça social. (Moreira e Silva, 2000: p. 33).

Não dá pra pensar a infância sem incluir na pauta a educação, assim como pensar infância e educação sugere incluir na discussão as novas linguagens que a tecnologia tem propiciado. Mais além, há que se pensar nas experiências da infância a partir das novas tecnologias. Se para Larrosa (2002, p. 25-6. **Grifos do autor.**), “é experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao passar nos forma e nos transforma”, a intermediação dos aparelhos tecnológicos limita essa experiência? Ou o fato de utilizar esses aparelhos é também uma maneira de ser tocado pelo ato do uso e, com isso, transformar-se, igualmente, em experiência? De fato, as tecnologias possibilitaram outras formas de ver, de agir e de sentir o mundo, isso é um convite (ou imposição) a repensar a construção dos novos sujeitos.

3 I ALGUNS PASSOS METODOLÓGICOS

Dar passos numa direção correta foi imprescindível para que os resultados aparecessem. Porém, a segurança dos dados tem se escorado apenas na certeza de uma parcialidade, pois todo conhecimento produzido é abundante em lacunas que são preenchidas em outras investidas também parciais. Características essas presentes nas ciências pós-moderna (SANTOS, 1988.). Diversas são as maneiras que a temática aventada poderia ser trabalhada. Nesse sentido, a etnografia, nos moldes da antropologia urbana, se configurou um método oportuno capaz de propiciar uma abordagem mais consistente para que se chegasse aos objetivos traçados. Suas técnicas de observação e de escuta possibilitam adentrar no universo do outro e de suas relações de forma aprofundada. Desse modo, os dados levantados, ao serem analisados, dão ao pesquisador a possibilidade de construir problematizações, a partir das suas inferências sobre os códigos e as representações do grupo estudado. Por esse viés, a coleta de informações dos pesquisados se deu a partir da entrevista. Maria Teresa Freitas (2003) auxilia nesse ponto ao dizer que a

(...) entrevista se constitui como uma relação entre sujeitos, na qual se pesquisa *com* os sujeitos as suas experiências sociais e culturais, compartilhadas com as outras pessoas de seu ambiente. Assim pesquisador e pesquisado passam a ser parceiros de uma experiência dialógica conseguindo se transportarem da linguagem interna de sua percepção para a sua expressividade externa, entrelaçando-se num

processo de mútua compreensão. (2003: p. 36. **Grifo da Autora.**).

Essa é uma maneira de valorizar ainda mais as experiências vividas de cada participante da pesquisa e promover o verdadeiro encontro etnográfico. Uma abordagem que resulta intersecções e convergências que pode ser classificada como socioantropológica, assim como salienta Homobono Martínez (2003). É difícil determinar se quem desenvolve a pesquisa é um antropólogo ou um sociólogo. De toda maneira, uma abordagem nesses trâmites se caracteriza pela observação e pelo contato com os colaboradores. Uma aproximação com diálogo profundo entre pesquisador e pesquisado. Isso se faz necessário para que a quimera de uma não interferência não transforme uma conversa entre duas pessoas em dois monólogos diferentes: um do entrevistado, no momento da entrevista, e outro do entrevistador, nas suas inferências, mais tarde, sobre o material recolhido. Nessa perspectiva, a abordagem etnográfica se qualifica como a mais apropriada “pelo seu mergulho profundo e prolongado na vida cotidiana desses Outros que queremos apreender e compreender” (MONTROYA-URIARTE, 2012: p. 174). O método etnográfico valoriza a pessoa e dá-lhe voz pela importância do que ela tem a dizer e não por simples caridade. É na profundidade da fala, da conversa, do diálogo que o conhecimento surge lentamente.

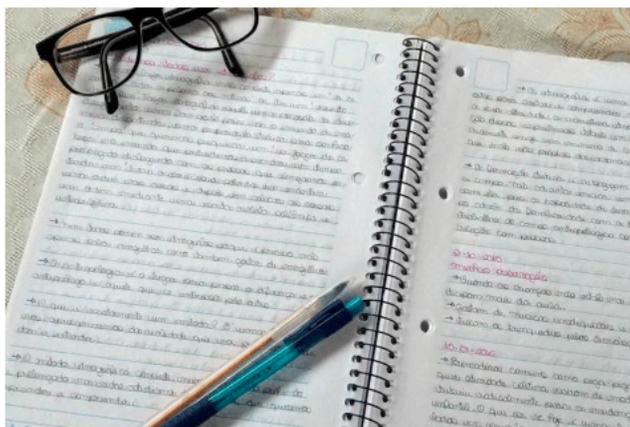


Imagem 3 - Anotações do diário de campo.

Foto: Ana Livia

Durante os meses de março e abril, de 2016, às quintas-feiras e às sextas-feiras, foram realizadas observações nas salas de aula do 3º ano, do ensino fundamental, do Colégio Particular e do colégio Público. Nesse período, foi produzido um diário de campo em que eram feitas as anotações do que havia sido

observado, durante o tempo de permanência da Pesquisadora na sala de aula. Em seguida, foram gravadas conversas com as crianças. Nesse momento, procurou-se abordar questões relacionadas às suas experiências no brincar e suas vivências no cotidiano. Ao todo foram realizadas vinte e duas entrevistas com as crianças, previamente autorizadas pelos pais, que duraram aproximadamente seis minutos. As gravações foram transcritas “sujamente”, sem prévias interpretações. De posse das transcrições, o passo seguinte foi analisar o material coletado. Uma tentativa de confrontar as observações anotadas com as falas gravadas das crianças.

4 I PARA PENSAR UMA LUDICIDADE TECNOLÓGICA NA INFÂNCIA: ALGUMAS PROBLEMATIZAÇÕES

Ir ao campo é um exercício que requer muito fôlego e persistência. Ver e ouvir são procedimentos que vão se refinando a todo instante e a cada momento são detalhes mínimos que começam a tomar forma. O olhar atento do pesquisador necessita estar preparado para a surpresa que, a qualquer momento, se oferece a percepção (MAGNANI, 2002; WILLIS E TRONDMAM, 2008.). Desse modo, ir até a sala de aula, observar as crianças, permitiu que algumas páginas, com diversas anotações, fossem elaboradas. Uma coleta de dados que possibilitou informações que evidenciam as mudanças que vêm ocorrendo no modo de ser criança. Neste contexto, o mundo em que as crianças vivem está completamente ligado à tecnologia. É visível a influência dos aparatos tecnológicos no dia a dia das crianças observadas. São poucas as brincadeiras que ainda fazem parte do cotidiano de cada uma delas.

Ouvir as crianças também teve um papel fundamental por oferecer um contato direto com os olhares da infância sobre a realidade que vivem no dia-a-dia. Foram vinte e duas entrevistas, com duração média de dez minutos cada uma. As gravações aconteceram nos pátios dos Colégios, nos momentos de intervalo entre as aulas. Foram conversas que aconteceram posteriormente aos momentos de observação. Ao realizar a entrevista com os alunos, ficou evidente que o brinquedo de preferência, quase por unanimidade, está relacionado à tecnologia. Nesse caso, aparecem na lista o *tablete*, o celular e, ainda, o computador. Uma escolha motivada pela presença dos adultos (BENJAMIM, 2002.) que as envolvem. Evidenciou-se também a importância dos adultos nessa transformação. Os pais têm contribuído, significativamente, para que essas crianças criem um grande vício em algo tão pequeno, mas que as leva para outro mundo.

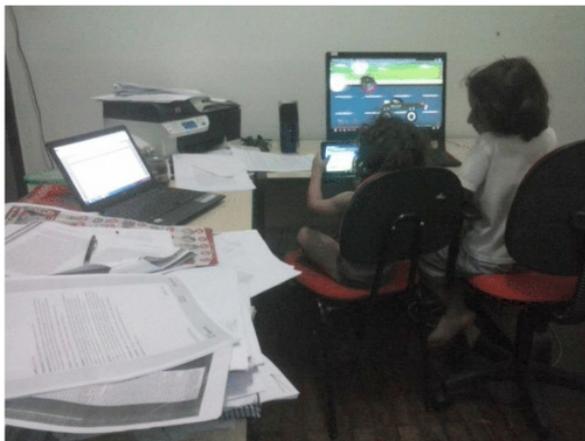


Imagem 4 - o contato com os aparelhos eletrônicos é constante no dia-a-dia das crianças.

Foto Liu Feliciano

Ao observar alguns alunos em seus afazeres escolares e em seus momentos livres de brincadeiras, notou-se que as crianças, por sua natureza, são curiosas. Elas anseiam por novas descobertas, novas experiências (LARROSA, 2002) e ficam vidradas com os novos desafios encontrados. No entanto, quando comparadas com os modos de desenvolvimento infantil de outras épocas, vê-se que muitos aspectos mudaram. Brincadeiras comuns como pega-pega, queimada ou qualquer atividade coletiva saíram de moda. A tecnologia contribuiu radicalmente para a mudança no comportamento infantil. O que se vê hodiernamente é uma legião de crianças isoladas em “seus mundinhos”, entretidas com aplicativos eletrônicos e desinteressadas pelas coisas reais. Uma realidade vivenciada nos dois espaços pesquisados. Alunos da escola pública e alunos de escola privada comungam das mesmas atenções e tensões frente às tecnologias.

Ao traçar um paralelo entre as leituras realizadas, as anotações feitas em sala de aula e as entrevistas gravadas percebe-se que até mesmo os brinquedos produzidos no momento atual envolve muito a tecnologia. Esse envolvimento está diretamente ligado à influência dos adultos que acabam servindo de exemplo para uma geração que, mesmo ainda pequena, está ligada em tudo que lhe interessa. Um exemplo prático disso é a expertise quase unânime nos assuntos que envolvem a tecnologia e, em contrapartida, o alto nível de confusão nos problemas de matemática. De certa maneira, o mundo adulto é sempre reproduzido no universo lúdico da criança. As escolhas são, na maioria das vezes, influenciadas pelos exemplos observados dos mais velhos (BENJAMIN, 2002). Uma realidade que se

constrói de jogo de espelhos em que os reflexos valem mais do que o refletido.

No entanto, são crianças e valem-se de uma curiosidade inerente. Um querer conhecer que se abre para um universo que garanta aprendizados novos. Quando esse saciamento não se dá pela naturalidade dos acontecimentos, as influências corroboram para que ele se satisfaça. Nesse ponto, a referência mais próxima torna-se algo a ser seguido. Novamente, os adultos passam a ser o modelo padrão a ser copiados. Muitas vezes, a tecnologia é inserida no universo da criança por ser um modo de distração e de entretenimento que auxilia na contenção dos ímpetos infantis. Nos tablets e celulares desembocam-se bons gritos e grandes correrias e a *paz volta a reinar dentro de casa*. Seduzidos em casa pela tecnologia, é questão de tempo para que a atitude reverbere em outros cantos de vivência social. Cabe aos adultos rever atitudes que abrem fendas para que a atenção das crianças se esvaia, sem pretensões de voltar.

5 | À GUIA DE CONCLUSÃO

O desenvolvimento do trabalho possibilitou um olhar mais claro sobre a infância, enquanto fase de curiosidade e busca de novidades. Contudo, a influência do Outro nos caminhos traçadas fica também evidente. Presentemente, mais que outrora, as crianças estão sujeitas a uma quantidade de informação que supera exponencialmente a armazenagem informacional da infância de vinte anos atrás. As novas tecnologias tiveram um papel fundamental nessa mudança. E, daqui para frente, elas vão estar presentes, cada vez mais, na vida de todas as pessoas, não importa a idade. Caberá à sociedade repensar formas de utilizar todos esses avanços em prol de uma transformação na qualidade de vida da sociedade, assim como, nas contribuições possíveis para a formação de sujeitos mais conscientes da potencialidade tecnológica.

Nesse sentido, é preciso discutir a presença dessas tecnologias no cotidiano das crianças para que sua utilização, por parte dos menores, não se transforme em um vício, como tantos outros que prejudicam de maneira intensa uma vivência saudável em sociedade. As crianças são curiosas e querem descobrir cada vez mais o que tem por trás de cada jogo, de cada aplicativo, de cada novidade tecnológica. Contudo, essa energia toda pode ser canalizada para uma redescoberta das brincadeiras de rua e das diversões que não necessitam dos dedos apenas para sensibilizar o *touch* de uma pequena tela. De toda maneira, não se pode exigir que tudo volte a ser como era antes, nem é mais pertinente “redescobrir a roda”, mas é preciso reeducar o modo de “brincar” das crianças e fazer com que elas enxerguem que existe um mundo real, cheio de coisas para descobrir. E se a tecnologia não contribuir para essa descoberta, então, que ela, também, não cause nenhuma

obstrução.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Duas Cidades, 2002.

CARTIER-BRESSON, Henri. O instante decisivo. In: _____. **O imaginário segundo a natureza**. Barcelona: Editorial Gustavo Gilli, SA, 2004. p. 15-31.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Ed. Terra e Paz, 1997.

FREITAS, Maria T. de A.. “A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento”. In: FREITAS, Maria T. de A.; SOUZA, Solange J. e.; KRAMER, Sonia (Orgs.). **Ciências Humanas e Pesquisa: Leitura de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Ed. Cortez, 2003. – (Coleção questões da nossa época; v. 107).

HOMOBONO MARTÍNEZ, José Ignacio. “Miradas socioantropológicas sobre la ciudad y sus culturas (una presentación)”. In: **Zainak**. 23, s. L., 2003, p. 19-52.

LARROSA, Jorge. “Notas sobre a experiência e o saber da experiência”. In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 11, jan./abr. 2002. Disponível em http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf acesso em 10 out. 2015 as 20h45.

MACHADO, Arlindo. **A Ilusão Especular**. Introdução à Fotografia. Rio de Janeiro: Ed. Brasiliense, Funarte, 1984.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. “De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana”. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Vol. 17, no 49, s. L., junho/2002. <http://www.scielo.br/pdf/ra/v43n1/v43n1a05.pdf> acesso em 14 out. 2015 as 13h38 min.

MONTOYA-URIARTE, Urpi. “Podemos todos ser etnógrafos? Etnografia e narrativas etnográficas urbanas”. In: **Redobra: Tumulto**, Salvador-BA: nº 10, ano 3, 2012. p. 171-189. http://www.redobra.ufba.br/wp-content/uploads/Redobra_10_22.pdf acesso em 12 out. 2015 as 23h51.

MOREIRA, Antonio F. B.; SILVA, Tomaz T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 4ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

SANTOS, Boaventura de Souza. “Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna”. In: **Estudos Avançados**, vol.2, no.2, São Paulo, Mai/Ago. 1988. p. 46-71.

WILLIS, Paul & TRONDMAN, Mats. “Manifesto pela etnografia”. In: **Educação, Sociedade & Culturas**. nº 27, s. L., 2008, p. 211-220.

CAPÍTULO 14

EM BUSCA DA IDENTIDADE FAMILIAR

Data de aceite: 01/10/2020

Bruna Natália Picolli

Escola de Educação Básica Professor Luiz Sanches Bezerra da Trindade

Andreia Eduarda Molosse

Escola de Educação Básica Professor Luiz Sanches Bezerra da Trindade

Gisele Brandelero Bergamin

Escola de Educação Básica Professor Luiz Sanches Bezerra da Trindade

Karina Maria Kuczarski

Escola de Educação Básica Professor Luiz Sanches Bezerra da Trindade

RESUMO: Este artigo tem como objetivo demonstrar a importância que teve o projeto Em busca da Identidade Familiar na vida dos alunos da Primeira série do Ensino Médio Inovador da Escola de Educação Básica Professor Luiz Sanches Bezerra da Trindade do município de Xavantina - Santa Catarina. O projeto foi desenvolvido durante o ano de 2018 por percebermos que muitos elementos da história dos antepassados dos alunos ainda não possuíam registros escritos, buscamos a possibilidade de reconstruí-los utilizando relatos, fotos, documentos, registros oficiais, brinquedos, brincadeiras, músicas, receitas, tecnologias e outras fontes. Pois acreditávamos e acreditamos que os que ainda vivem têm muito para contar e os que partiram nos deixaram histórias de uma vida construída com amor e muito sacrifício e

que não deve ser esquecida ou desvalorizada. O projeto procurou demonstrar a necessidade de preservação da história e identidade familiar de cada aluno. Tudo isso gerou dúvidas e curiosidade, pois a maior parte dos estudantes praticamente desconhecia a sua própria história, fazendo com que a partir daí muitos se interessassem por desvendar a sua origem bem como a de seus antepassados. Com esse trabalho os alunos perceberam a importância de conhecer suas raízes.

PALAVRAS-CHAVE: História. Família. Recordações. Identidade. Registros.

IN SEARCH OF FAMILY IDENTITY

ABSTRACT: This article aims to demonstrate the importance of the project In search of Family Identity in the lives of students from the First Grade of Innovative High School at the Basic Education School Professor Luiz Sanches Bezerra da Trindade in the municipality of Xavantina - Santa Catarina. The project was developed during the year 2018 because we realize that many elements of the history of the students' ancestors still did not have written records, we seek the possibility of reconstructing them using reports, photos, documents, official records, toys, games, music, recipes, technologies and other sources. For we believed and believe that those who still live have a lot to tell and those who left have left us stories of a life built with love and much sacrifice and that should not be forgotten or devalued. The project sought to demonstrate the need to preserve each student's family history and identity. All of this generated doubts and curiosity, since most of the students practically did not know their own

history, making many people from then on interested in unveiling their origin as well as that of their ancestors. With this work, students realized the importance of knowing their roots.

KEYWORDS: History. Family. Souvenirs. Identity. Records.

INTRODUÇÃO

Na sociedade contemporânea valoriza-se muito o consumismo, o imediatismo, não perder tempo, ser produtivo e ganhar dinheiro para adquirir mais. Nossos avós e suas tradições não conseguem perpetuar seu espaço em um mundo como esse e conseqüentemente os jovens não aprendem a valorizar tal linguagem e conhecimentos. O legado dos nossos antepassados se constitui em riqueza e tradição nos posiciona no mundo e com o mundo e deve ser valorizado e preservado.

Desta forma a Escola de Educação Básica Professor Luiz Sanches Bezerra da Trindade, durante o ano letivo de 2018 desenvolveu o projeto Em Busca da Identidade Familiar Com a intenção de valorizar, conhecer, preservar e reavivar as histórias familiares. As professoras Gisele Brandelero Bergamin e Karina Maria Kuczmariski orientaram os alunos da 1ª série do Ensino Médio Inovador com a ajuda dos demais professores e direção da escola. Os estudantes buscaram através de entrevistas, relatos, fotos, documentos, registros oficiais, brinquedos, brincadeiras, músicas, receitas, tecnologias e outras fontes que fazem parte da nossa história, documentar esse conhecimento e a partir daí incentivar e valorizar suas raízes culturais, manifestadas, por exemplo, nas tradições, costumes, religiosidade, trabalho e dificuldades encontradas com a migração e adaptação a novos ambientes.

O projeto foi apresentado pelas alunas Andreia Eduarda Molossi e Bruna Natália Picolli na Feira de Ciências e Matemática e na 8ª MOCISC que aconteceu em agosto de 2018 em Xavantina/SC, ficando classificado com a maior nota da categoria Ensino Médio, passou para a segunda fase da Feira que ocorreu no dia 26/10/2018 na cidade de Porto União já na Fase Regional, foi classificado para participar da FEBRACE – Feira Brasileira de Ciências e Engenharia sendo este um movimento nacional de estímulo ao jovem cientista, que todo ano se realiza na Universidade de São Paulo, que tem por objetivo estimular novas vocações em Ciências e Engenharia através do desenvolvimento de projetos criativos e inovadores, criando oportunidades de interação espontânea entre os estudantes e professores das escolas com a comunidade universitária. A participação na Febrace ocorreu no ano de 2019 nos dias 18 à 22 de março.

De acordo com SIMONI (2002, p. 39):

Das mãos calejadas, foram surgindo obras-primas em madeira, tijolo e pedra, como tanques, muros, instrumentos de trabalho e habitações,

soluções criativas para um meio onde as facilidades do mundo moderno ainda não existiam.

O propósito é de fomentar uma reflexão sobre a importância de se preservar as raízes de nossos antepassados, no sentido da afirmação de sua identidade, nesse sentido, é primordial ter conhecimento e manter viva na memória as próprias origens. A partir daí construir, documentar a nossa história, através de relatos de nossos pais, avós, bisavós e trisavós que ainda vivem e que certamente tem muita história para nos contar e os que partiram deixaram na memória da família uma linda história que não deve ser esquecida. Se olharmos com atenção em nossa casa, reconheceremos nosso patrimônio familiar: fotos que registram a história da família, objetos, documentos, hábitos, tradições e saberes, recordações de vida de nossa família que merecem ser preservados. A preservação desses objetos e a preservação da memória de nossa família nos permitirão contá-la aos que virão.

Como descreve Souza (2004, p. 26)□

A história de um povo é feita de muitas partes, mas, também, é única. Somos parte de um mesmo processo que percorre o mundo e nos liga ao planeta. Perder o sentido da mudança é perder o sentido da vida e das oportunidades que ela nos dá, todos os dias, para transformá-la.

Sendo assim, a história é o que dá vida a memória, mantendo vivos os grandes fatos e feitos notáveis de um povo. Nessa perspectiva sentimos a necessidade de reconstruir a história utilizando os meios que já foram citados para que tudo aquilo que faz parte da vida de nossa família não caia no esquecimento, fazendo com que nosso legado, nossa própria história se perpetue e possa ser transmitida para as próximas gerações.

MATERIAL E MÉTODOS

Este projeto foi desenvolvido durante o ano letivo de 2018 de forma qualitativa, em função disso buscamos a possibilidade de reconstruir a história da família de cada aluno utilizando relatos, fotos, documentos, registros oficiais, brinquedos, brincadeiras, músicas, receitas, tecnologias e outras fontes já existentes e através delas procuramos contar a história da família de cada um. O mesmo busca analisar, reproduzir e refletir sobre a importância da preservação da memória familiar.

A escolha do tema ocorreu a partir de conversas entre os alunos e professores que perceberam a necessidade da pesquisa sobre a sua própria história e de seus antepassados. Foram realizadas pesquisas com os pais, avós, bisavós que por meio de relatos, fotos e documentos nos auxiliaram na elaboração de textos sobre as origens de nascimento, dificuldades, alegrias, infância, brinquedos, brincadeiras, educação, religião, costumes, tradições, vestimentas, culinária, atividades

econômicas, arquitetura das casas e outros.

Após a coleta de dados os alunos começaram a escrever a história de vida de cada um lembrando e conhecendo as suas origens, conforme imagem 1.



Imagem 1 – Alunos iniciando a escrita do trabalho.

Fonte: Dados do trabalho

Depois da escrita no caderno e com as devidas correções cada aluno digitou, editou fotos e documentos e construíram a Árvore Genealógica utilizando as informações obtidas na pesquisa. Além disso muitos acrescentaram receitas, frases e músicas que marcaram a história de vida das famílias. Após o término o trabalho foi enviado para impressão em formato de uma revista.

Além disso, com base em relatos dos antepassados cada aluno construiu um brinquedo que fez e que faz parte da memória de cada um dos entrevistados conforme imagem 2.



Imagem 2- brinquedos sendo confeccionados pelos alunos.

Fonte: Dados do trabalho

Com os brinquedos prontos realizou-se um momento em que todos os alunos da escola puderam conhecer e se divertir com aquilo que os pais e avós utilizavam nos momentos de lazer, conforme imagem 3.



Imagem 3: Alunos conhecendo os trabalhos e brincando.

Fonte: Dados do trabalho

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O projeto gerou dúvidas e curiosidade, pois a maior parte dos alunos praticamente desconhecia a sua própria história, isso fez com que muitos se interessassem por desvendar a sua origem bem como a de seus antepassados.

Cada aluno pesquisou em registros e por meio de conversas com parentes e outras fontes que já foram citadas anteriormente e perceberam que existem muitos elementos da história que praticamente foram esquecidos, como histórias, fotos, documentos, brinquedos, brincadeiras, mas que com o trabalho foram lembradas proporcionando assim aos alunos um momento de descobertas e diversão conforme demonstra a imagem 4.



Imagem 4- Brinquedos que cada aluno confeccionou.

Fonte: Dados do trabalho

O trabalho promoveu uma aproximação entre as famílias possibilitando a muitos que não se encontravam a anos um momento de recordar e reviver muitas lembranças o que gerou uma grande satisfação e ao mesmo tempo frustração com a falta de informação referente a alguns familiares, pois boa parte das informações

fazem parte da memória e o que não está escrito acabou sendo esquecido ou desvalorizado.

CONCLUSÕES

Existe uma história que não nos é dada a conhecer nos livros. Os principais protagonistas dessa história sonharam com a possibilidade de terem um chão produtivo para plantar e colher, uma casa para morar e constituir uma família com momentos de lazer. Com muitas dificuldades criaram e educaram os filhos que mesmo com a falta de recursos construíram uma bela história que a partir desse trabalho tivemos a oportunidade de conhecer.

Reconstruímos nossa história com dificuldade de escrita e acesso às informações, mas procuramos fazer com que nosso legado se perpetue e que possamos transmitir para as próximas gerações esses belos exemplos de vida, luta e superação de cada indivíduo que fez e faz parte de nossa vida, foi algo que marcará para sempre os nossos dias.

REFERÊNCIAS

SIMONI, Karine. **Sonhar, viver, recordar**: Memórias dos nonos de Xavantina (1920-1950). Florianópolis: Insular, 2002).

SOUZA, Herbert de. **In Revista Nova Escola**. Agosto de 2004. N.174. Ano XIX.

USO DO SOFTWARE *SCRATCH* COMO APOIO NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM PARA PROFESSORES DA REDE PÚBLICA

Data de aceite: 01/10/2020

Data de submissão: 06/07/2020

Flaviana Lopes Cruz

Centro de Estudos Superiores de Itacoatiara
CESIT/UEA
Itacoatiara-AM
<http://lattes.cnpq.br/0985096314306930>

Francieslen Barbosa Viana

Centro de Estudos Superiores de Itacoatiara
CESIT/UEA
Itacoatiara-AM
<http://lattes.cnpq.br/7761172267381727>

Lucas Philipe Correa Tavares

Centro de Estudos Superiores de Itacoatiara
CESIT/UEA
Itacoatiara-AM
<http://lattes.cnpq.br/6120012955954128>

Sandro da Cruz Maruxo

Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia
ICET/UFAM
Itacoatiara-AM
<http://lattes.cnpq.br/5212440578973760>

Genarde Macedo Trindade

Centro de Estudos Superiores de Itacoatiara
CESIT/UEA
Itacoatiara-AM
<http://lattes.cnpq.br/1300673206605986>

RESUMO: Este artigo apresenta a validação do uso do software Scratch 2.0 como uma ferramenta de apoio para professores das

escolas públicas de nível médio da cidade de Itacoatiara, o estudo foi realizado em forma de capacitação com duração de 4 horas separadas por apresentação do conteúdo e produção de um jogo com o tema central as quatro operações da matemática, proporcionando uma metodologia interativa do que os alunos estão acostumados. Os resultados da pesquisa foram satisfatórios de forma que os professores conseguiram realizar a dinâmica de programação básica em blocos ao desenvolver o jogo matematicando utilizando o software.

PALAVRAS-CHAVE: Scratch. Educação. Software Educativo.

USE OF SCRATCH SOFTWARE AS A SUPPORT IN THE TEACHING LEARNING PROCESS FOR PUBLIC NETWORK TEACHERS

ABSTRACT: This article presents the validation of the use of Scratch 2.0 software as a support tool for teachers of public high schools in the Itacoatiara city, the study was carried out in the form of training lasting 4 hours separated by presentation of the content and production of a game with the central theme of the four operations of mathematics, providing an interactive methodology of what students are used to. The results of the research were satisfactory so that the teachers were able to perform the basic programming dynamics in blocks when developing the matematicando game using the software.

KEYWORDS: Scratch. Education. Educational Software.

1 | INTRODUÇÃO

Muito se tem discutido sobre o contexto educacional vivenciado nas escolas das últimas décadas, no qual obter o interesse do alunado configura um grande desafio para os professores, pois o processo de ensino e aprendizagem tem se tornando cada vez mais complexo, com foco não mais em processos de memorização, mas sim no desenvolvimento de habilidades e competências. Moita (2007) e Gee (2003) declaram a ligação existente entre os alunos de hoje e os *games* bem como a existência de um currículo paralelo ao presente nas escolas que apresenta características capazes de desenvolver diferentes habilidades.

O conhecimento dos conceitos básicos em ciência da computação é essencial ao aluno de ensino básico assim como as outras ciências tradicionais proporcionando benefícios aos estudantes. E ao introduzir o ensino de computação aos alunos de ensino básico por intermédio do pensamento computacional tem se mostrado aprimorado, este aluno acaba desenvolvendo habilidades focadas em aspectos que não se limitam somente à programação (Wing, 2008).

Scaico et al., (2013) afirma que o ensino de Pensamento Computacional mostra-se, além de motivador para inserção dos acadêmicos na área da Computação, como uma ferramenta que contribui para o desenvolvimento do pensamento computacional e de habilidades relacionadas à construção do pensamento de maneira lógica, tornando o ensino da programação mais acessível e estimulador a capacidade cognitiva.

Dessa forma é fundamental que as pessoas possam ter conhecimentos básicos da computação desde os anos iniciais da vida escolar ainda mais na era tecnológica em que estamos vivendo onde praticamente tudo gira em torno da tecnologia, visto que o ponto crucial desta ciência é a compreensão e habilidade de desenvolver algoritmos, embora seja também onde se encontram as principais dificuldades da aprendizagem. Portanto, é necessário trabalhar tanto com aluno quanto com o professor para que ambos possam ter retorno com máximo aproveitamento (Oliveira et al., 2014).

Resnick et al. (2012) sustenta que apesar de muitos jovens apresentarem destreza na utilização de recursos digitais, poucos são capazes de produzir novos conteúdos, ou seja, produzir animações, aplicativos e games, o que evidencia a relevância de oferecer estímulos aos estudantes para que os mesmos aprendam programação, porém é de igual interesse que os professores estejam capacitados a trabalhar com esta ferramenta, pois a fluência digital não se restringe somente em se comunicar, interagir e navegar com as ferramentas digitais, mas em construir a capacidade de desenvolver, criar e inovar.

Diante disso, evidencia-se a necessidade de incentivar os professores

a explorar o potencial de ferramentas como o Scratch. O objetivo foi buscar a capacitação do professor da educação básica, por meio do Scratch, como ferramenta facilitadora no desenvolvimento do pensamento computacional e do entendimento da lógica de programação para os alunos de ensino médio, ainda que em níveis básicos, possa amenizar o impacto e aumentar o rendimento quando os mesmos adentrarem no cenário acadêmico.

2 | METODOLOGIA

Com uma metodologia exploratória e descritiva, foram desenvolvidas atividades que atenderam a quatro momentos distribuídos durante quatro horas de capacitação, que teve um número total de sete professores de diferentes áreas. O objetivo principal das atividades desenvolvidas era utilizar do software Scratch para a construção de novas práticas docentes com os cursistas. Apesar de existir uma versão mais nova do Scratch 3.0 on-line, utilizou-se a 2.0 devido às limitações de internet dos equipamentos da escola onde foi realizada a capacitação. A Figura 1 apresenta a metodologia utilizada na pesquisa.

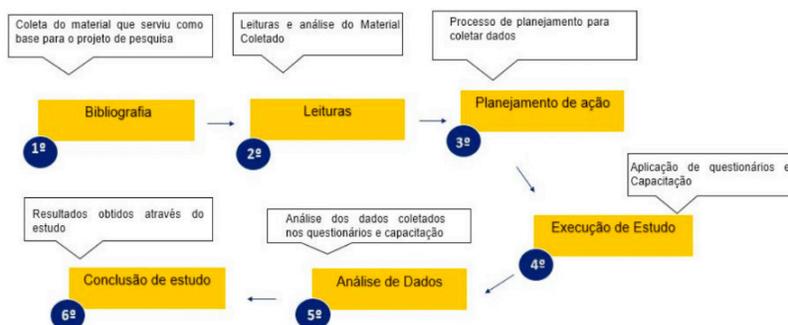


Figura 1 – Visão geral da metodologia utilizada na pesquisa

Fonte: dos Autores (2019)

De acordo com a Figura 1 nota-se que a metodologia constituiu-se de seis etapas, sendo: 1) Bibliografia; 2) Leituras; 3) Planejamento de ação; 4) Execução do Estudo; 5) Análise dos Dados; e 6) Conclusão do Estudo. A seguir, serão descritas como foram realizadas todas as etapas.

1. Bibliografia: Realizou-se uma pesquisa literária fundamentada nos assuntos abordados no estudo para que promovesse a elaboração das posteriores etapas da pesquisa. Utilizou-se alguns repositórios de trabalhos científicos, como: Google Acadêmico, anais do Congresso Nacional de Educação eventos da área da informática.

2. Leituras: Inicialmente iniciou-se uma discussão teórica acerca da importância da inserção de práticas que utilizam das tecnologias digitais e softwares educativos em sala de aula. Além disso, analisou-se juntamente com as professoras que participaram do estudo a relação da área de atuação e formação profissional como a familiarização e a empregabilidade de recursos digitais nas práticas pedagógicas.
3. Planejamento de ação: Nesse momento elaborou-se o planejamento da capacitação, assim como a elaboração dos questionários e do termo de livre consentimento, também decidiu-se o local e a data onde seria realizada a formação com professores. Em seguida, realizou-se uma breve visita à escola, onde apresentou-se a ideia para direção da instituição. E após deferimento por parte da escola, iniciou-se a prática do planejamento.
4. Execução do estudo: Realizou-se o estudo no Centro de Estudo de Tempo Integral Dom Jorge Edward Marskell (CETI Itacoatiara), onde foram expostas algumas possibilidades da utilização do Scratch como na disciplina de Matemática. A Figura 2 apresenta o jogo “Matematicando”, que promove uma abordagem no estilo de jogos de perguntas e respostas trazendo as quatro operações matemáticas, onde o objetivo era responder as questões que apareciam na tela para o aluno.



Figura 2 – Jogo das 4 operações no Scratch 2.0

Fonte: dos Autores (2019)

Após apresentação do “Matematicando”, realizou-se uma breve explicação sobre a elaboração do jogo, e a dinâmica empregada à montagem dos blocos. Este passo foi de grande importância, pois possibilitou que todas as professoras, mesmo as que não tinham contato frequente com programação, jogos educativos ou softwares desse estilo, obtivessem noções sobre os requisitos iniciais para o desenvolvimento de um jogo, como: história, contexto, caracterização dos personagens e cenários.

No terceiro momento foram expostas por parte das professoras as dúvidas e expectativas em relação ao Scratch. Em seguida, desenvolveram um pequeno jogo de matemática seguindo o modelo já apresentado, o desenvolvimento teve o tempo de duas horas, sendo o final da última etapa da capacitação.

Ao final os participantes foram ouvidos afim de obter opiniões quanto a capacitação, à ferramenta trabalhada, a metodologia utilizada, além dos seus anseios em trabalhar com softwares educacionais.

5. Análise dos Dados: Esta etapa consiste na exposição dos dados coletados com os questionários após a capacitação das professoras. A apresentação dos dados está disponível na seção 3 “Resultados e Discussão” deste trabalho.
6. Conclusão do Estudo: A seção 4 “Considerações Finais” deste trabalho expõe a visão dos autores sobre a realização da pesquisa e a potencial contribuição na capacitação dos professores.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

O estudo realizado com a ferramenta Scratch procurou viabilizar um aprendizado mais completo. Por meio desse aprendizado fornecido pelos autores, no qual teve como seu foco principal buscar inovar não somente pela erudição, mas um ensino prático aos professores, para que estas instruções recebidas, possam ser repassadas dentro de sala de aula aos alunos do ensino básico.

Ao final dos estudos, realizou-se um *survey* com os professores participantes, para que se pudesse obter informações e mensurar o grau de ensino repassado. De acordo com a Figura 3 a seguir, é possível contemplar a questão levantada: “Em relação à percepção sobre a facilidade de uso do software Scratch, qual o seu grau de concordância em relação às seguintes afirmativas?”.

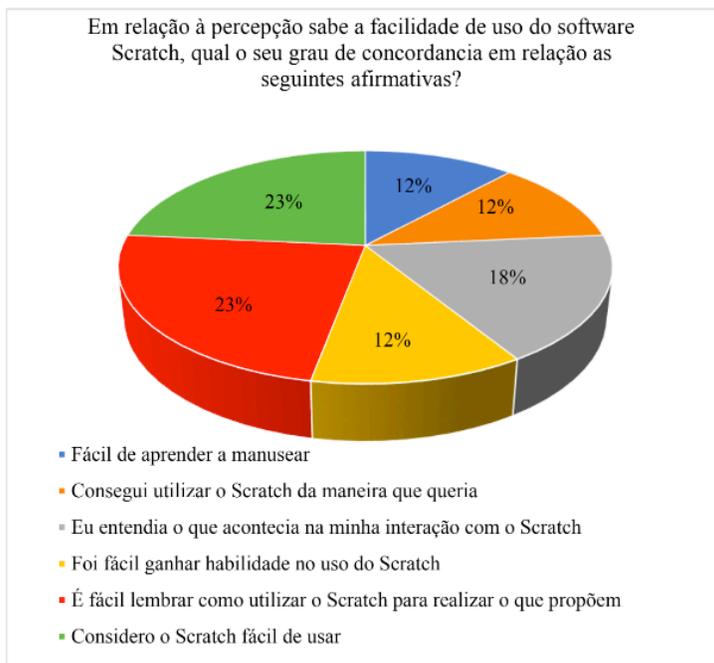


Figura 3 – Gráfico para medir o grau de satisfação quanto ao uso do software Scratch

Fonte: dos Autores (2019)

A Figura 3, aponta as informações que identificam se houve um impacto positivo ou negativo junto aos professores com o ensino da ferramenta Scratch. A cor azul descrita, representa 12% das repostas dos professores que dizem que foi fácil aprender a utilizar o Scratch. A cor em laranja, contém a informação de que 12% dos professores afirmam conseguir utilizar o Scratch da maneira que queriam, ou seja, já conheciam a ferramenta. Já na cor cinza, 18% dos professores afirmam que sabiam o que estava acontecendo, ou seja, conseguiam ter a percepção das interações nas atividades realizadas. Em amarelo, 12% dos professores confirmam que foi fácil ganhar habilidade manuseando as interações do Scratch. Já 23%, condizem que é fácil lembrar após a utilização da ferramenta, e assim dar continuidade ao conteúdo proposto. E os últimos 23% consideram que é fácil a utilização da ferramenta Scratch.

O impacto notado foi positivo, pois os professores se adaptaram bem a ferramenta, sempre foram participativos e buscaram de acordo com o Figura 3, a interação com a ferramenta, a experiência foi bem aceita e o estudo aplicado foi bem recebido proporcionando aos participantes uma boa visão da lógica e principalmente um valioso aprendizado.

Na segunda fase do *survey* os professores foram submetidos a mais perguntas. Essas perguntas serviram para verificar a percepção da utilidade do software Scratch, e qual o grau de concordância do participante. De acordo com a Figura 4, é possível ver o equilíbrio que se deu nas respostas dos professores.

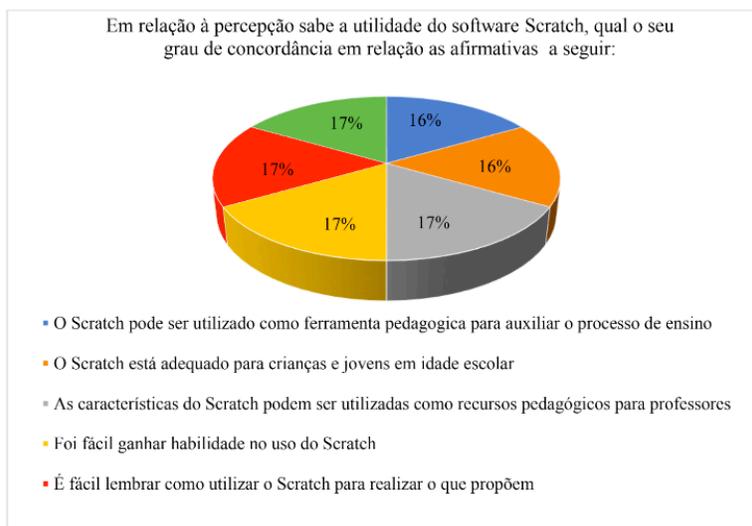


Figura 4 – Gráfico que mensura o grau de percepção da ferramenta Scratch por parte dos professores

Fonte: dos Autores (2019)

A Figura 4, traz a temática de se verificar a percepção que os professores obtiveram ao utilizar a ferramenta. Ao se realizar a análise do gráfico, se pode verificar um equilíbrio nas respostas. Representado na cor azul, 16% responderam que o Scratch pode ser utilizado como uma ferramenta pedagógica e que esta irá auxiliar o processo de ensino. Com 16% na cor laranja, responderam que o Scratch é adequado para crianças e jovens em idade escolar, e que este ensino pode ser trabalhado nas escolas.

Na cor cinza, cerca de 17% dos professores acreditam que as características do Scratch podem ser realizadas como um recurso pedagógico para venha ser utilizado nas salas de aula como método de ensino alternativo à outras disciplinas. Ainda com 17% na cor amarela, afirmam que se é fácil de conseguir ganhar habilidades utilizando o Scratch. Em vermelho, 17% reiteram que ao utilizar a ferramenta, após o seu uso será fácil conseguir lembrar os passos iniciais para começar ou reiniciar uma outra atividade. E por último, na cor verde, 17% dos professores concluem que a ferramenta possui caráter didática nos seus conteúdos

e esta proporciona a instigação do raciocínio lógico e matemático.

Ao final desta análise se pode notar que a percepção consentida pelos professores é extremamente relevante, pois o Scratch pode ser aplicado como uma ferramenta dentro de sala de aula para auxiliar ou servir como recurso secundário para desenvolvimento de aula mais interativa e didática.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O intuito desse trabalho foi apresentar a lógica de programação com uma metodologia exploratória, descritiva e lúdica para professores de uma escola da rede pública de ensino, bem como fomentar o interesse pelos mesmos a introduzir tal conteúdo em seus alunos com aulas interativas e dinâmicas, visando incentivá-los para adentrar no cenário acadêmico com um prévio conhecimento teórico e prático de computação.

O objetivo principal das atividades desenvolvidas era fazer o uso do software Scratch para a construção de novas práticas docentes com alunos. Uma dificuldade enfrentada foram as limitações de internet dos equipamentos da escola, pois apesar de existir uma versão mais nova do Scratch 3.0 on-line, foi utilizada a 2.0. Os resultados da capacitação foram satisfatórios de forma que os professores conseguiram realizar a dinâmica de programação básica em blocos ao desenvolver o jogo matematicando utilizando a ferramenta Scratch.

Como trabalhos futuros, pretende-se promover mais capacitação utilizando como base a mesma metodologia, porém com um grupo mais heterogêneo e uma maior quantidade de professores. Afim de que os mesmos possam trabalhar com seus alunos utilizando os recursos da computação e do pensamento computacional para auxiliar nas aulas das disciplinas básicas.

REFERÊNCIAS

GEE, J. P. **What video games have to teach us about learning and literacy**. New York: Palgrave Macmillan, 2003.

MOITA, F. M. G. S. C. **Game on: jogos eletrônicos na escola e na vida da geração @**. Campinas – SP: Alínea, 2007.

Oliveira, A. R. A. de. (2014). **Questionário para avaliação de sistemas de software educacionais no apoio do processo de ensino-aprendizagem em gerência de projetos de software**. Monografia. UFLA. Lavras.

RESNICK, M. Mother's Day, Warrior Cats, and Digital Fluency: Stories from the Scratch Online Community. **the Constructionism Conference: Theory, Practice and Impact**, (pp. 52-58). Greece, 2012.

SCAICO, Pasqueline Dantas et al. **Ensino de programação no ensino médio: Uma abordagem orientada ao design com a linguagem scratch.** *Revista Brasileira de Informática na Educação*, v. 21, n. 02, p. 92, 2013.

WING, J. M. (2008). **Computational thinking and thinking about computing.** *Philosophical transactions of the royal society of London A: mathematical, physical and engineering sciences*, 366(1881), 3717-3725.

A GESTÃO DE INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS EM TEMPOS DE CIBERCULTURA

Data de aceite: 01/10/2020

Data de submissão: 06/07/2020

Josiane Carolina Soares Ramos Procasko

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Rio Grande do Sul
Campus Porto Alegre (IFRS-POA)
Porto Alegre – RS – Brazil
<https://orcid.org/0000-0001-7223-6889>

Lucia Maria Martins Giraffa

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande
do Sul - PUCRS
Porto Alegre - RS - Brazil
<https://orcid.org/0000-0001-8062-3483>

RESUMO: O estudo insere-se no campo da cibercultura e suas implicações para a educação, a partir do escopo da gestão educacional. Esta pesquisa investiga os desafios, oportunidades e implicações relacionadas à prática gestora na contemporaneidade. Acreditamos que seja necessário desenvolver conhecimentos e práticas considerando a irreversibilidade que o mundo digital nos apresenta. A pesquisa de abordagem qualitativa e de caráter exploratório, apoiou-se em entrevistas realizadas com gestores de instituições educacionais que desenvolvem processos inovadores apoiados em tecnologias digitais. Considerando que a maioria dos gestores das instituições educacionais não tiveram a oportunidade de passar por processos formativos mediados pelas tecnologias digitais em sua formação inicial (graduação),

foram identificados elementos que desafiam a função gestora de instituições educacionais na contemporaneidade e que também fornecem alternativas e possibilidades de inovação. Como resultados parciais apresentamos algumas provocações referentes as oportunidades da prática gestora no contexto das tecnologias digitais.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura Digital. Tecnologias digitais. Gestão da Educação. Gestão de instituições educacionais.

THE MANAGEMENT OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN TIMES OF CYBERCULTURE

ABSTRACT: The study is part of the cyberculture field and its implications for education, from the scope of educational management. This research investigates the challenges, opportunities and implications related to contemporary management practice. We believe that it is necessary to develop knowledge and practices considering the irreversibility that the digital world presents us. The research with a qualitative approach and exploratory character, was supported by interviews with managers of educational institutions that develop innovative processes supported by digital technologies. Considering that most managers of educational institutions did not have the opportunity to undergo training processes mediated by digital technologies in their initial training (undergraduate), elements were identified that challenge the management function of educational institutions in contemporary times and that also provide alternatives and possibilities of innovation. As partial results, we present some

provocations regarding the opportunities of management practice in the context of digital technologies.

KEYWORDS: Digital Culture. Digital technologies. Education Management. Management of educational institutions.

1 | INTRODUÇÃO

A educação é o processo de apropriação da cultura humana produzida historicamente e a escola é a organização formal que intenciona a construção da humanidade do educando. Nesse sentido, o processo educativo precisa acompanhar as demandas do seu tempo, atendendo suas necessidades. Diante desse contexto de cibercultura (LÉVY, 2009), onde os conteúdos, as formas, os códigos e os processos de socialização das novas gerações são modificados, novas demandas e exigências são constituídas para as instituições educacionais. Entendemos o conceito de tecnologia de forma abrangente, tanto como meios e apoios para a aprendizagem de estudantes, quanto formas de organização de grupos e espaços (MORAN, 2003), assim, a tecnologia é ampla, compreendendo o digital e o não digital em convergência.

Esta pesquisa pretendeu investigar os desafios, oportunidades e implicações relacionadas à prática gestora no contexto da cibercultura em processos de inovação nas instituições educacionais, a partir da combinação de três elementos: os desafios atuais da prática gestora, as ofertas tecnológicas existentes e os conhecimentos associados a função gestora para trabalhar em um contexto complexo. A pesquisa teve como objetivo investigar as implicações da utilização das tecnologias em processos inovadores para a gestão educacional na Educação Básica e no Ensino Superior. Considerando que a maioria dos gestores não tiveram a oportunidade de utilizar as tecnologias na sua formação inicial enquanto ensino e aprendizagem, muitos obstáculos se fazem presentes para serem superados na sociedade em rede.

2 | METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa utiliza-se da abordagem qualitativa e seu caráter exploratório, a coleta de dados apoiou-se na realização entrevistas semi-estruturadas com gestores de instituições/organizações educativas privadas, que desenvolveram e/ou desenvolvem em suas práticas processos inovadores apoiados em tecnologias. A partir dos dados advindos das entrevistas, buscou-se analisar primeiramente a forma como as tecnologias digitais se consubstanciam junto ao processo de gestão da instituição educativa, para posteriormente construir categorias fundamentais para a formação de gestores na perspectiva da Educação Digital.

As entrevistas foram realizadas no segundo semestre de 2019, de forma

concomitante, realizamos o processo de degravação e análise temática inicial. No decorrer desta análise, percebemos que as falas dos entrevistados se complementavam, não produzindo novas compreensões sobre a temática. Dessa forma, definimos a finalização do processo de coleta de dados com um total de seis entrevistas. No processo de compreensão dos dados produzidos, utilizamos a técnica de análise de conteúdo, pretendendo considerar a “totalidade de um texto, passando-o pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido” (BARDIN, 2016, p. 43).

A partir da exploração do *corpus* da pesquisa, constituído pelas entrevistas, foram definidas as categorias com as suas respectivas unidades de registro, objetivando “descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, pode significar alguma coisa para o objeto analítico escolhido” (BARDIN, 2016, p. 135). Para análise dos dados foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, com foco na análise temática ou categorial, visando a um recorte do “conjunto das entrevistas por meio de uma grade de categorias projetada sobre os conteúdos” (BARDIN, 2016, p. 222). A gestão da análise dos dados das entrevistas foi realizada pelo software Atlas.ti¹, empregado para organizar sistematicamente fatos complexos em dados não estruturados. O *software* possui mecanismos que localizam, codificam e registram os achados, auxiliando na visualização de relações estabelecidas entre eles. Destacamos aqui a utilização dessa ferramenta na organização da sistematização dos achados de pesquisa.

Inicialmente, utilizamos o método indutivo, elencando três categorias de análise iniciais: desafios atuais, ofertas tecnológicas existentes e conhecimentos associados a função gestora para trabalhar em um contexto complexo. Tal definição foi incorporada *a priori* devido ao arcabouço teórico que nos guiava. Dessa maneira, com a finalidade de dar transparência ao tratamento analítico dos dados, organizamos um quadro, relacionando as categorias às unidades de registro assim como à frequência que emergiram no *corpus* de análise.

1 Disponível em: <https://atlasti.com/>. Acesso em: 15 nov. 19.

CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTRO	FREQUÊNCIA
Instituição	Contexto	10
	Cultura	12
	Incerteza	6
Formação	Formação/Formação Continuada	20
	Conhecimento	8
Papel do Gestor	Liderança (Liderar, Líder)	12
	Execução/Executor	12
	Entender	10
	Decisões/Definições	11
	Habilidade/Competência	12
	Pessoas	72
	Equipe	15
Comunicação/Comunicar	24	
Práticas de Gestão	Objetivos	6
	Planejamento	16
	Processo	37
	Projeto	44
Tecnologia	Recurso	20
	Tecnologia	53
	Ferramenta	10

Quadro 1. Relação entre categorias, unidades de registro e frequência

Fonte: As autoras, 2020.

Em cada categoria, percebemos a incidência específica de algumas unidades de registro. Na categoria “Instituição”, por exemplo, percebemos que a maior incidência foi da unidade de registro “Cultura”, relacionando-se à questão sobre a importância da cultura organizacional para o desenvolvimento de práticas de gestão condizentes com as demandas da era digital. Segundo Lück (2011), a cultura organizacional está diretamente relacionada à perspectiva de mudança nos hábitos, nas crenças, nos valores e nas atitudes, orientando para uma determinada identidade organizacional. Dessa maneira, a instituição educacional é instigada a se reconhecer objetivamente e os gestores precisam compreender a constituição da cultura organizacional da instituição educacional para viabilizar os processos de mudança necessários na cibercultura.

Na categoria “Formação”, vemos que a maior incidência foi da unidade de registro “Formação”, demonstrando a necessidade da aprendizagem ao longo da vida, ou seja, destacando a importância da atualização constante dos profissionais da educação, pois, além de novas tecnologias digitais surgirem a todo momento, habilidades consideradas relevantes em outras épocas podem não ser consideradas relevantes na contemporaneidade. Já na categoria “Papel do Gestor”, notamos que a unidade de registro de maior incidência foi “Gente”, no contexto de gestão de pessoas, de mediação de conflitos e de interesses. Gómez (2015), ao fazer referência aos desafios escolares na era digital, considera que:

Para lidar com situações desconhecidas nos campos pessoais, sociais ou profissionais em contextos abertos, cambiantes e incertos, os indivíduos precisam ter capacidades de aprendizagem de segunda ordem, aprender a aprender e aprender como autorregular a própria aprendizagem (GÓMEZ, 2015, p. 29).

O autor considera que é preciso reinventar a escola, para que ela tenha capacidade de formar cidadãos contemporâneos, capazes de desenvolver “conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções que são necessários para conviver em contextos sociais, heterogêneos, variáveis, incertos e saturados de informação [...]” (GÓMEZ, 2015, p.29). Nessa perspectiva, a escola precisa trabalhar com as capacidades mentais dos sujeitos, tais como o questionamento, a pesquisa, a comparação, a negociação, a avaliação, a solução de problemas, a gestão, a cooperação e a criação. Logo, para as instituições educacionais se transformarem, os profissionais da educação que lá estão, docentes e gestores, demandam também dessa capacidade de reinvenção, isto é, desses conhecimentos e dessas habilidades mentais para atender às novas demandas.

Ao analisarmos a categoria “Práticas de Gestão”, no Quadro 1, vemos que a unidade de registro de maior incidência foi “Projeto”, trazendo a importância da sistematização de um planejamento claro, objetivo, com tempos e espaços definidos. Isso significa que, para pensarmos em um projeto/processo de gestão de tecnologias digitais a ser desenvolvido pelas instituições, devemos levar em consideração a situação concreta em que esses projetos/processos ocorrerão. Por fim, na categoria “Tecnologia”, observamos que a maior incidência foi na unidade de registro “Tecnologia” que, tomada em uma perspectiva ampla, transcende aos recursos existentes e se relaciona à necessidade de construir novas formas de organização de espaços, grupos, aprendizagens, etc. Segundo Moran (2003), algumas etapas devem ser desenvolvidas pelas instituições e pelos sistemas de ensino, por meio da seguinte ordenação: primeiro, a garantia do acesso; segundo, o domínio técnico; terceiro, o domínio pedagógico e de gestão; e, finalmente, em quarto lugar, está a etapa das soluções inovadoras, as quais são impraticáveis sem essas novas tecnologias digitais.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos em um período marcado por grandes transformações tecnológicas. Negligenciar essa realidade cria uma incongruência entre o mundo escolarizado e o mundo social. Novas possibilidades e necessidades surgem juntamente com a expansão de múltiplas ferramentas digitais nas mais diversas funções sociais. Temos grandes mudanças nos paradigmas do conhecimento. Tais desafios exigidos pela contemporaneidade estimulam uma avaliação constante da situação dos múltiplos

contextos educacionais (nos sistemas e nas unidades escolares). Esse movimento de apreciação da realidade, identificando o clima e a cultura organizacional da escola estabelece muitas oportunidades para as instituições educacionais.

Num mundo onde as tecnologias digitais mudam relações, concepções e comportamentos da sociedade, temos a urgência de uma perspectiva da educação digital para compreender e atuar nesse novo contexto. Nesse contexto entendemos que o gestor é o elo que impulsiona a instituição educacional.

Concordamos com Lévy (2009) quando ele afirma que a tecnologia é um produto de uma sociedade e de uma cultura, algo indissolúvel às atividades humanas. Vivemos em um novo espaço de comunicação nos planos econômico, político, cultural e humano, que por sua vez, desenvolvem formas diferentes de comunicação daquelas que as mídias clássicas promoviam (LÉVY, 2009). Nesse sentido, acreditamos ser imprescindível o desenvolvimento de conhecimentos e práticas considerando a irreversibilidade que o mundo digital nos apresenta.

Vivemos em um período de transição, onde ainda existe uma distância entre a necessidade do mundo e da cultura digital e a realidade das instituições educacionais. Os estudantes possuem determinadas características e necessidades que o professor não consegue atender, pois não obteve durante sua vida profissional formação específica para tal situação. Mediando e organizando esse processo entre discentes e docentes temos a equipe responsável pela gestão escolar. Esse grupo, Diretor (a), Vice-Diretor (a) e Coordenador (a) Pedagógico (a), muitas vezes é esquecido dos processos formativos viabilizados pelos sistemas de ensino no que diz respeito ao mundo digital. Consequentemente, não são estimulados a refletir sobre sua práxis educativa enquanto líderes escolares, não incentivando mudanças necessárias frente aos imperativos da cibercultura.

Nesse sentido, é relevante reconhecermos o clima institucional e a cultura organizacional da escola, uma vez que constitui em elemento condutor de suas expressões, de suas decisões, de como enfrenta seus desafios, de como enfrenta e interpreta seus problemas, de como promove seu currículo e torna efetiva sua proposta político-pedagógica (LÜCK, 2011). A cultura organizacional está diretamente relacionada à perspectiva de mudança nos hábitos, crenças, valores e atitudes orientando para uma determinada identidade organizacional. Gestores e comunidade escolar precisam construir uma mesma identidade organizacional, disseminando as mesmas ideias.

A transformação digital deve facilitar a comunicação, a transparência e a colaboração, desenvolvendo o engajamento de todos nos processos educacionais, construindo novas competências digitais para atender os desafios apresentados nesse contexto de cibercultura. Para intervirmos nos processos da cultura organizacional escolar, precisamos considerar os processos de aprendizado

organizacional para além das formas tradicionais de ensino (COSTA & BRINO, 2017). Devemos considerar o ambiente informal vivenciado e a aprendizagem que ocorre cotidianamente em diferentes níveis.

Para isso práticas engajadoras levando em consideração a culturas individuais e como elas são levadas para o interior da organização devem ocorrer para estimular a transformação digital almejada. Devem ser fomentadas: a identificação dos agentes de mudança nesse processo, uma comunicação acessível, a visibilidade de projetos já alcançados e aos benefícios produzidos, o investimento na formação de competências digitais de todos os envolvidos no processo educacional, a proposição de um plano de acompanhamento do processo de mudança, a fim de reavaliar as ações, e a promoção da colaboração da comunidade escolar na construção de novos conhecimentos.

A instituição de educação formal (escolarizada) foi constituída num período histórico específico, atrelada diretamente à tradição, a superação desse modelo é um processo árduo e moroso, pois prescinde a cultura histórica construída em detrimento de algo não conhecido, novo, pautado pelo atual paradigma de transição, gerando insegurança, descontentamento e resistência. Grande parte dos docentes atuantes nessas instituições não possui formação adequada para lidar com essas novas características culturais do mundo digital. Instituições educacionais, docentes e discentes estão muitas vezes em caminhos divergentes no que diz respeito ao processo pedagógico.

Com esta pesquisa, observamos, portanto, o advento de cinco categorias que emergiram do *corpus* de análise do trabalho: Práticas de Gestão; Papel do Gestor; Formação, Tecnologia; e Instituição. O elo, a conexão entre essas categorias, de forma empírica, é o (a) gestor (a) que necessita planejar, comunicar e trabalhar junto aos demais indivíduos do ambiente educacional, exercendo uma liderança coerente com o contexto emergente atual em que vivemos.

A cibercultura, produz múltiplas possibilidades de inovação na interação e comunicação com o mundo, estabelecendo novas conexões entre as pessoas e as informações, incorporando-se no cotidiano educacional das instituições de ensino. Essa situação irreversível, a qual estamos imersos, traz importantes desafios para os processos educacionais no que se refere: a formação continuada dos docentes; a fluência digital dos envolvidos; ao planejamento, acompanhamento e avaliação das ações educacionais; e por fim, ao estímulo constante da participação/colaboração dos sujeitos envolvidos. Indiscutivelmente, o mundo digital, traz uma cultura digital que por sua vez provoca uma sofisticação/refinamento do pensar e do agir.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

COSTA, C. G.; BRINO, L. Aprendizagem no trabalho: uma análise da percepção de gestores públicos. **Revista HOLOS**, ano 33, v. 2, 2017.

GÓMEZ, A. I. P. **Educação na era digital**: a escola educativa. Porto Alegre: Penso, 2015.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2009.

LÜCK, H. **Gestão da cultura e do clima organizacional da escola**. 2. Ed. RJ: Vozes, 2011.

MORAN, J. Gestão inovadora da escola com tecnologias digitais. In: Vieira, A. (Org.). **Gestão educacional e tecnologia**. São Paulo, Avercamp, 2003.

PROCESSOS DE AVALIAÇÃO DESCRITOS NOS CADERNOS DO ACERVO MARIA FRANCA PIRES

Data de aceite: 01/10/2020

Maria Sandra Batista da Silva

Universidade do Estado da Bahia -UNEB
<http://lattes.cnpq.br/9884208896114659>

Erisvânia de Souza Costa

Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Ronailde de Souza e Silva

Universidade do Estado da Bahia – UNEB
<http://lattes.cnpq.br/2149158297338831>

RESUMO: Este artigo trata do relato de pesquisa no Acervo da Professora Maria Franca Pires, instalado no Departamento de Ciências Humanas da Universidade do Estado da Bahia, com vistas a descrever os processos avaliativos utilizados por esta professora no período que compreende o final da década de 1950 até início da década de 1970. Desta forma, a análise permitiu compreender como esses processos adotados, poderiam contribuir para a melhoria da aprendizagem dos alunos e como serviam para diagnosticar os reais problemas existentes. Buscou-se como metodologia a pesquisa documental, Teixeira (2005), para fundamentar os conceitos de avaliação contemporânea e a partir dele fazer a análise nos cadernos sistematizados pela docente. O referencial teórico se valeu das contribuições de Perrenoud (1999); Zaballa (1998) e Demo (1999). Percebe-se nos cadernos analisados, que a professora Maria Franca Pires, ainda no século XX, preocupava-se com o aprendizado dos alunos,

adotando diferentes estratégias avaliativas, que envolviam aspectos diagnósticos, formativos e classificatórios. Assim, podemos dizer que desde meados do século XX, existiam no município de Juazeiro aspectos da educação contextualizada, voltada principalmente para a aprendizagem dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação. Processos avaliativos. Acervo Maria Franca Pires.

EVALUATION PROCESSES DESCRIBED IN THE NOTEBOOKS OF MARIA FRANCA PIRES COLLECTION

ABSTRACT: This article is based on the research report of the collection of professor Maria Franca Pires, which is available in the Department of Human Sciences, of the University of the State of Bahia, and its purpose is to describe the evaluation processes used by the mentioned professor above, in the period that she undertakes from the 1950s until the beginning of the 1970s. In this way, in this research it is possible to comprehend the improvement of students' learning and how it serves to identify the real problems that could exist. As methodology, a documentary research was sought, Teixeira (2005), to support the concepts of contemporary evaluation and from there, analyze in the systematized notebooks by the teacher. The theoretical reference was based on the contribution of Perrenoud (1999); Zaballa (1998) and Demo (1999). It can be seen in the analyzed notebooks, that professor Maria Franca Pires, even in the twentieth century, was concerned with the students' learning, adopting different evaluation strategies, which involved diagnostic, training and classificatory

aspects. Thus, we can say that since the middle of the twentieth century, there were contextualized educational aspects in the municipality of Juazeiro, mainly focused on students' learning.

KEYWORDS: Evaluation. Evaluation processes. Maria Franca Pires Collection.

INTRODUÇÃO

Este artigo trata de uma pesquisa sobre os processos de avaliação descritos em cadernos do Acervo da Professora Maria Franca Pires, disposto no Departamento de Ciências Humanas da Universidade do Estado da Bahia. Objetivou-se compreender como esses processos, adotados pela referida professora, poderiam contribuir para a melhoria da aprendizagem dos alunos e como serviam para diagnosticar os reais problemas existentes. Para tanto, realizou-se um trabalho de análise documental, a partir dos cadernos sistematizados pela docente.

O referencial teórico se valeu das contribuições de Perrenoud (1999), Zaballa (1998) e Demo (1999). Percebe-se nos cadernos analisados, que a professora Maria Franca Pires, ainda no século XX, preocupava-se com o aprendizado dos alunos, adotando diferentes estratégias avaliativas, que envolviam aspectos diagnósticos, formativos e classificatórios.

A pesquisa originou-se da atividade proposta pela disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica IV, que consistiu em analisar uma proposta pedagógica, no campo da avaliação, a partir de relatos encontrados no acervo Maria Franca Pires. O objetivo do trabalho foi compreender como as práticas de avaliação se efetivavam no cotidiano escolar da época da educadora Maria Franca Pires, relacionando com as práticas avaliativas defendidas atualmente.

Para tanto, realizou-se um trabalho de análise documental, a partir dos cadernos sistematizados pela docente, discorrendo sobre como se davam os métodos avaliativos daquela época e como contribuíam para a melhoria da aprendizagem dos alunos. Considerando o ato de avaliação como fundamental no processo e no acompanhamento do ensino/aprendizagem dos alunos, como também, na prática que o professor utiliza para obter tais resultados.

FUNDAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS

Antes de debruçarmos de forma mais profunda sobre o contexto de avaliação destacada no trabalho é preciso compreender o que é avaliação.

Segundo Sant'Anna (1998) a avaliação é:

Um processo pelo qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do educador, do sistema, confirmando se a construção do conhecimento

se processou, seja este teórico (mental) ou prático. (SANT' ANNA, 1998, p. 29,30).

Precisamos compreender que o processo de avaliação não se resume somente a sala de aula com uma determinada turma ou com um determinado comportamento de um educando, mas com todo o contexto escolar. Sendo assim é necessário que o processo de avaliação leve em consideração os contextos e particularidades de cada sujeito. Não basta apenas avaliar a partir de um resultado obtido de forma teórica, mas também da relação do sujeito com o meio e seu entorno.

Acredita-se que não é abrindo mão totalmente de um método de avaliação antigo que se construa um novo método, mas é ressignificando-o, é reconfigurando para que se extraia dele o máximo de conhecimento que ele apresenta. Não é negando por absoluto um método antigo de avaliação que saberemos como avaliar da forma mais correta, até porque não existe um processo de avaliação perfeito e nem absoluto, esse processo está em construções e descobertas contínuas.

Descobre-se que o profissional de educação precisa antes de avaliar o outro se avaliar primeiro, se perceber como sujeito que também precisa ser avaliado para poder então fazer jus do seu olhar de avaliador.

O processo de avaliação como já foi ressaltado é mais frequente no caso de alunos e feita através de provas, testes e participação nas aulas, mas não se deve resumir a apenas isso. O processo de avaliação deve ser levado para um âmbito bem mais amplo contemplando todo corpo educativo e que parte também do refletir, planejar e atingir objetivos.

Sobre o processo de avaliação Libâneo (1994) destaca que:

A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume a realização de provas e atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle de relação as quais se recorrem a instrumentos de verificação do rendimento escolar. (p. 195)

E sobre o refletir no processo avaliativo Demo (1999) diz que:

Refletir é também avaliar, e avaliar é também planejar, estabelecer objetivos, etc. Daí os critérios da avaliação, que condicionam seus resultados estejam sempre subordinados a finalidades e objetivos previamente estabelecidos para qualquer prática, seja ela educativa, social, política ou outra. (p. 01)

Percebe-se que o educador precisa estar atento às varias formas de avaliação, pois não existe um modelo único, ainda mais com o avanço das tecnologias nos espaços educacionais, que exige do profissional, autonomia e compromisso e que deve se pensar em um processo de avaliação que consiga dar

conta das necessidades diversas presentes fazendo com que ela aconteça não só através de resultados teóricos, mas da participação efetiva dos sujeitos e de seus diversos contextos.

Sem deixar de destacar os diferentes tipos de avaliação, destaca-se sendo elas: diagnóstica, formativa e somativa.

A avaliação diagnóstica se dá no âmbito de averiguar se o educando aprendeu determinado conteúdo. É um processo que acontece quando o profissional fica atento ao rendimento de aprendizagem dos educandos quanto ao que foi dado como conteúdo em sala. Para Kraemer (2006) a avaliação diagnóstica é baseada em averiguar a aprendizagem dos conteúdos propostos e os conteúdos anteriores que servem como base para criar um diagnóstico das dificuldades futuras, permitindo então resolver situações presentes.

Blaya ao se reportar a avaliação diagnóstica destaca que:

A avaliação diagnóstica tem dois objetivos básicos: identificar as competências do aluno e adequar o aluno num grupo ou nível de aprendizagem. No entanto os dados fornecidos pela avaliação diagnóstica não devem ser tomados como um "rótulo" que se cola sempre ao aluno, mas sim como um conjunto de indicações a partir do qual o aluno possa conseguir um processo de aprendizagem. (BLAYA, 2007).

Com isso aprende-se que é um processo que é oriundo da aprendizagem do educando, do seu rendimento de recepção do saber.

Quanto à avaliação formativa tange ao processo de apreender como se revela o desempenho tanto do professor como do educando na aprendizagem, bem como no decorrer das atividades escolares, permitindo localizar as dificuldades encontradas no processo de assimilação e produção do conhecimento, possibilitando assim ao professor reflexão, correção e recuperação.

Partindo disso, a avaliação formativa é destacada como um processo contínuo que dá ênfase no transformar da avaliação, pois ela pode sofrer alterações melhorando com o tempo, evoluindo, diríamos assim no decorrer do aprender a aprender.

Na visão de Blaya a avaliação formativa é:

A forma de avaliação em que a preocupação central reside em coletar dados para reorientação do processo de ensino aprendizagem. Trata-se de uma "bussola orientadora" do processo de ensino aprendizagem. A avaliação formativa não deve assim exprimir de uma nota, mas sim por meio de comentários. (BLAYA, 2007).

E por último a avaliação somativa. Este tipo de avaliação acontece já nos resultados, ela parte de um processo classificatório, ou seja, classifica no final de um ciclo de aprendizagem que nível de aprendizagem o educando se coloca, verificando

se o educando conseguiu alcançar os objetivos propostos pelo docente.

Para Kraemer (2006) a avaliação somativa detecta o nível de rendimento realizando um balanço geral, no final de um período de aprendizagem, podendo classificar de acordo com o nível de aprendizagem.

Segundo Wachowicz e Romanowski (2003) a avaliação somativa é:

A avaliação somativa manifesta-se nas propostas de abordagem tradicional, em que a condução do ensino está centrada no professor, baseia-se na verificação do desempenho dos alunos perante os objetivos de ensino estabelecidos no planejamento. Para examinar os resultados obtidos, são utilizados teste e provas, verificando quais objetivos foram atingidos considerando-se o padrão de aprendizagem desejável e, principalmente, fazendo o registro quantitativo do percentual deles. (p. 124 -25)

A necessidade de destacar esses três tipos de avaliação aqui é para mostrar que até a avaliação utiliza desses recursos para poder se firmar. É preciso se atentar até os minuciosos detalhes de uma prática ou de um conteúdo sem abrir mão de utilizar desses recursos presentes no processo de avaliação.

No contexto desse trabalho apresentam-se esses três tipos de avaliação mais voltados para a sala de aula, para o professor com o educando, mas pode ser feito também perante todo campo educativo e pedagógico.

O ato de avaliar insinua-se na coleta, na apreciação e no resumo dos dados que configuram o objeto da avaliação. Ao avaliar o professor deve utilizar técnicas diversas e instrumentos variados para que se possa diagnosticar ou classificar níveis de aprendizagem ou qualidade de um determinado curso.

Segundo Philippe Perrenoud (1999), a avaliação da aprendizagem deve envolver um processo de mediação entre o currículo e a gestão da aprendizagem dos alunos. Esse processo implica em considerar tanto aspectos classificatórios quanto diagnósticos, sem contudo, haver prejuízos para esses últimos, que envolvem sobretudo observações diárias.

A avaliação não deve se caracterizar apenas como mero instrumento que qualifica ou desclassifica determinado sujeito, aprovando os melhores e excluindo os piores, deve sim ser usado como forma de aprimoramento das técnicas que o professor ou a equipe escolar utiliza para garantir um ensino de qualidade e que beneficie a todos igualmente, considerando as necessidades e dificuldades individuais.

Zabala (1998) contribui afirmando que:

[...] as declarações de princípios das reformas educacionais compreendidas em diferentes países e grupos de educadores mais inquietos se propõem formas de entender a avaliação que não se limitam à valoração dos resultados obtidos pelos alunos. O processo

seguido pelos meninos e meninas, o progresso pessoal, o progresso coletivo de ensino/aprendizagem, etc., aparecem como elementos ou dimensões da avaliação. Desse modo, é possível encontrar definições de avaliação bastante diferentes e, em muitos casos, bastante ambíguas, cujos sujeitos e objetos

de estudo aparecem de maneira confusa e indeterminadas. Em alguns casos o sujeito da avaliação é o aluno, em outros é o grupo/classe, ou inclusive o professor ou professora, ou a equipe docente. Quanto ao objeto da avaliação, às vezes é o processo de aprendizagem seguido pelo aluno ou os resultados obtidos, enquanto que outras vezes se desloca para a própria intervenção do professor. (ZABALA, 1998, p.195).

METODOLOGIA

A metodologia de pesquisa adotada neste trabalho foi do ponto de vista de natureza qualitativa descritiva, que teve como objeto de estudo a análise documental do acervo Maria Franca Pires, buscando descrever como ocorriam as avaliações no período que compreende o finalzinho da década de 1950 até início da década de 1970.

Para isto, foi feita uma análise bibliográfica para compreensão do que significa avaliação numa prática pedagógica, valendo de autores como Zabala (1998), Perrenoud (1999), Sant'Anna (1998), Demo (1999) Blava (2007) e Wachowicz e Romanowski (2003) e Luckesi (2011).

Após este estudo, o trio realizou visita ao Acervo Maria Franca Pires, acompanhado da orientadora, com intuito de analisar a obra da professora e retirar dos documentos os métodos ou práticas avaliativas como forma de obter dados para posteriormente comparar com os processos avaliativos atuais.

Foram lidos 02 cadernos, correspondentes ao período de abril a novembro, dos anos 1957 e 1971. Após a análise dos documentos, buscamos descrever como se deu a prática avaliativa da professora e comparar se houve avanços nas práticas atuais.

O ACERVO MARIA FRANCA PIRES E SUAS PRÁTICAS AVALIATIVAS

Em pesquisa realizada, no período compreendido entre os meses de junho à julho do ano de 2017, no acervo Maria Franca Pires, localizado na Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas, Campus III, sob a responsabilidade da Professora deste mesmo departamento, Odomaria Bandeira. O acesso ao acervo foi possível, graças a professora tirocinante responsável pela disciplina, de que provém a pesquisa.

Analisando o caderno intitulado “Caderno Pedagógico” (sem registro de data visível), quando a professora disserta sobre o tema Ortografia, descreve detalhes de como a aula deve transcorrer e indica o ditado de palavras como forma de aprendizado, e conseqüentemente como meio de avaliar o aprendizado do aluno.

O sentido de avaliação no texto é indicado com o termo “ditado prova”. Segundo a professora as verificações periódicas deveram ser feitas sistematicamente e variar quanto a forma de aplicação. Podem ainda serem feitas uma vez por mês e devem atingir 20 palavras, sendo organizadas pelo professor (a), tendo o cuidado de incluir palavras novas.

No caderno de número 08, datado de 1971, destinado a “planejamentos diversos”, a professora Maria Fraca Pires descreve minuciosamente o suceder das aulas do 2º ano, no mês de outubro, em 1971, e é possível perceber uma enorme preocupação quanto ao planejamento e execução dessas aulas, fazendo transparecer também a atenção quanto à participação do aluno no desenvolver desse conhecimento.

Com essa mesma turma (2º ano) a professora propõe trabalhar com o tema “água e tempo”. Ela inicialmente traça objetivos a serem cumpridos, como a utilidade e os benefícios da água, formação da chuva e os ciclos d’água, depois indica quais as habilidades, hábitos e atitudes devem ter os alunos após encerrar os estudos, faz coleta de dados, faz atividades relacionando as disciplinas linguagem, ortografia, matemática, geometria até chegar ao que ela chama de “Culminância”, que é a exposição dos trabalhos realizados e faz as avaliações finais.

Sobre avaliação final, Zabala (1998) diz:

Prefiro utilizar o termo *avaliação final* para me referir aos resultados obtidos e aos conhecimentos adquiridos, e reservar o termo avaliação somativa ou integradora para o conhecimento e a avaliação de todo percurso do aluno. (ZABALA, 1998, p. 200).

Neste mesmo caderno a professora apresenta o decorrer das aulas do 3º ano, expondo da mesma maneira os objetivos, o conteúdo programático, o comportamento os hábitos e as habilidades a serem adquiridas pelos alunos e por fim as avaliações periódicas, a culminância e a avaliação final.

Entendendo que o ato de avaliar se faz necessário no âmbito escolar, e que essa prática está inerente ao ambiente educacional, é importante ponderar que se analise como estão sendo colocados esses meios avaliativos, trazendo a discussão que não se deve excluir ou desqualificar um educando por não se encaixar nos padrões de avaliação que se espera dele.

Zabala (1998) coloca:

Quando são homogeneizadoras, fechadas, rotineiras, a avaliação

- na função formativa e reguladora que temos atribuído a ela – tem pouca margem para se transformar num fato habitual e cotidiano. Contrariamente, as propostas abertas, que favorecem a participação dos alunos e a possibilidade de observar por parte dos professores, oferecem a oportunidade para uma avaliação que ajude a acompanhar todo o processo e, portanto, assegurar sua idoneidade. (ZABALA, 1998, p. 220).

Há uma tentativa de enquadrar o indivíduo a um modelo estabelecido e padrão que é totalmente contrária a ideia de valorizar a diferença, a individualidade, a pluralidade de cada um. É importante reconhecer que uma sala de aula provavelmente nunca será homogeneia e que identificar isso é extremamente importante para que se consiga chegar ao objetivo principal, o ensino- aprendizagem dos alunos.

Na avaliação periódica descrita pela professora nesse mesmo caderno, os assuntos devem ser avaliados periodicamente pelo professor, pelos alunos ou entre grupos, através de observações informais, entrevistas pessoais, debates, preenchimento de fichas, gráficos, exercícios e verificação de diferentes tipos. E a avaliação final acontecia nos moldes da avaliação periódica, porém mais ampla de modo a atingir a parte formativa e informativa.

Em um dos cadernos analisados, a Professora Maria Franca Pires pedia que os alunos registrassem os fatos e estudos ocorridos na aula, demonstrando cuidado com o que os alunos assimilavam de cada aula. Tal registro também pode ser considerado como forma de avaliação, classificada segundo Zabala (1998) como reguladora. De posse desses registros a professora citada, tinha a capacidade de diagnosticar as fragilidades e potencialidades de cada um.

RESULTADOS

Percebe-se nos relatos da professora Maria Franca Pires, que já naquela época havia a preocupação de não avaliar somente por avaliar, é notável que se destacava uma maneira de avaliar preocupada com o aprendizado do aluno.

Observamos que no caderno 15, que é um Diário de classe de 1957 do 3º ano da Escola Professor Artur de Sales, a professora Maria Franca Pires aplica a avaliação formativa, quando a mesma pedia aos seus alunos que registrassem o que os alunos haviam entendido sobre o conteúdo abordado naquela aula. No caderno 08 nas páginas 14 e 15 aparecem claramente as formas avaliativas formativas, periódica e final. A professora utilizava várias estratégias de avaliação baseando-se no contexto dos alunos.

Podemos observar que, as mudanças no campo das avaliações ainda são bastante lentas, isso por que a maioria das escolas, ainda permanece com uma avaliação voltada para o quantitativo. Onde o ideal seria uma avaliação qualitativa

visando não somente qualificar, mas diagnosticar os problemas existentes e com esses resultados promover as intervenções necessárias, para que venha acontecer uma aprendizagem de qualidade.

CONCLUSÃO

Considerando os aspectos encontrados no acervo Maria Franca Pires, é possível perceber que já havia uma preocupação com a avaliação que estava à frente do seu tempo, semelhante com a que ocorre atualmente nas redes de ensino, com uma atenção voltada não somente com os resultados quantitativos, mas também com a aprendizagem do aluno.

A análise de parte do acervo possibilitou uma reflexão maior sobre os processos avaliativos e sobre a importância de uma prática pedagógica que respeite o contexto social, cultural e econômico em que o aluno está inserido. Já se percebia nos registros da professora uma postura preocupada com uma aprendizagem significativa e contextualizada. Reflexão essa que implica pensar também na nossa formação enquanto futuros professores comprometidos com um fazer pedagógico que considere tais questões, principalmente na hora de avaliar o modo de aprender de um aluno.

O acesso ao acervo foi interessantíssimo para nós, enquanto graduandos do curso de Pedagogia, isso porque podemos observar práticas educacionais bastante relevantes para nosso currículo, como a valorização da cultura e principalmente das diversas formas de avaliações que a professora Maria Franca Pires utilizava.

Atualmente os cursos de formação de professores vêm discutindo as formas de avaliações e orientando os futuros professores, considerando que o processo de avaliação tem que contribuir com a auto reflexão do professor e trazer um caráter de inclusão, além disso também deve servir para diagnosticar e conseqüentemente haver uma melhoria da aprendizagem, deixando de ser apenas um exame classificatório.

O acervo dispõe de um material excelente para alunos em formação no curso de pedagogia, pois nele há muitas informações relevantes para a formação do discente, e posteriormente para sua prática docente. Podemos concluir que o Acervo de Maria Franca Pires, pode fomentar outras análises dentro da perspectiva da Educação Contextualizada, partindo de uma análise reflexiva, reconhecer o entrelaçamento que permeiam os processos avaliativos no nosso contexto escolar.

REFERÊNCIAS

ACERVO MARIA FRANCA PIRES. **Caderno Pedagógico, Caderno 08 (1971), Caderno 15 (1957)**. Universidade do Estado Bahia, Departamento de Ciências Humanas, Campus III.

BLAYA, Carolina. Processo de avaliação. Disponível em [HTTP://WWW. ufrgs. br/tramse/med/textos/2004_07_20text. htm](http://www.ufrgs.br/tramse/med/textos/2004_07_20text.htm), acesso em: 24 de setembro de 2007. In: OLIVEIRA, Adriana, APARECIDA, Celena e SOUZA, Gelsenmeia M. Romero. **AVALIAÇÃO: CONCEITOS EM DIFERENTES OLHARES, UMA EXPERIENCIA VIVENCIADA NO CURSO DE PEDAGOGIA.** educere.bruc.com.br > arquivo > pdf2008. Acessado em: 05/09/2018

DEMO, Pedro, **Avaliação Qualitativa.** 6ª edição, Campinas, SP, Editora Autores Associados, 1999.

DEMO, Pedro. Avaliação qualitativa. 6ª Edição, campinas, SP, 1999. In: OLIVEIRA, Adriana, APARECIDA, Celena e SOUZA, Gelsenmeia M. Romero. **AVALIAÇÃO: CONCEITOS EM DIFERENTES OLHARES, UMA EXPERIENCIA VIVENCIADA NO CURSO DE PEDAGOGIA.** educere.bruc.com.br > arquivo > pdf2008. Acessado em: 05/09/2018

KRAEMER, Maria Elizabeth pereira. Avaliação da aprendizagem como construção do saber. 19/07/2006. In: OLIVEIRA, Adriana, APARECIDA, Celena e SOUZA, Gelsenmeia M. Romero. **AVALIAÇÃO: CONCEITOS EM DIFERENTES OLHARES, UMA EXPERIENCIA VIVENCIADA NO CURSO DE PEDAGOGIA.**

educere.bruc.com.br > arquivo > pdf2008. Acessado em: 05/09/2018

LIBÂNEO, Jose Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994. 2ª edição. In: OLIVEIRA, Adriana, APARECIDA, Celena e SOUZA, Gelsenmeia M. Romero. **AVALIAÇÃO: CONCEITOS EM DIFERENTES OLHARES, UMA EXPERIENCIA VIVENCIADA NO CURSO DE PEDAGOGIA.** educere.bruc.com.br > arquivo > pdf2008. Acessado em: 05/09/2018

LUCKESI, Cipriano Carlos. **AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR:** estudos e proposições, 22ª. Ed.- São Paulo: Cortez, 2011.

PERRENOUD, Philippe. **AVALIAÇÃO:** Da excelência à regulação das aprendizagens-entre duas lógicas/ Philippe Perrenoud; tradução Patrícia Chittoni Ramos – Porto Alegre: Artmed,1999.

SANT´ANNA, ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos.** 3ª Edição, Petrópolis, RJ: vozes, 1995. In: OLIVEIRA, Adriana, APARECIDA, Celena e SOUZA, Gelsenmeia M. Romero. **Avaliação: conceitos em diferentes olhares, uma experiencia vivenciada no curso de pedagogia.** educere.bruc.com.br > arquivo > pdf2008. Acessado em: 05/09/2018

TEIXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa /** Elizabeth Teixeira. 11. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

WACHOWICZ, Joana Paulim e ROMANOWSKI, Lílian Ana. **Processos de ensinagem na universidade: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula.** In: ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. SC: UNIVILLE, 2003.

OLIVEIRA, Adriana, APARECIDA, Celena e SOUZA, Gelsenmeia M. Romero. IN: Avaliação: conceitos em diferentes olhares, uma experiencia vivenciada no curso de pedagogia. educere.bruc.com.br > arquivo > pdf2008. Acessado em: 05/09/2018.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar /** Antoni Zabala; tradução Ernani F. da F. Rosa – Porto Alegre: Artmed, 1998.

CAPÍTULO 18

TECNOLOGIA DE INFORMAÇÃO E EDUCAÇÃO APLICADA AO ENSINO SUPERIOR: PERCEPÇÕES EM UMA IES EM BELÉM DO PARÁ

Data de aceite: 01/10/2020

Data de submissão: 06/07/2020

Andréa Cristina Marques de Araújo

Universidade Fernando Pessoa
Portugal
Centro Universitário do Estado do Pará
CESUPA
Belém-PA
<http://lattes.cnpq.br/7322421741765559>

Luis Borges Gouveia

University of Lancaster
Reino Unido
Universidade Fernando Pessoa
Portugal
<http://lattes.cnpq.br/1749838249499281>

RESUMO: A revolução científica e tecnológica e a globalização mudaram a vida das organizações de uma forma incomparavelmente mais intensa do que em qualquer outra época da história. As organizações estão utilizando novos modelos de gestão que privilegiam estruturas orgânicas e flexíveis, bem como culturas participativas e democráticas, para um melhor aproveitamento da tecnologia e da informação. Em uma sociedade globalizada, a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) pelas organizações caracteriza-se, portanto, como um mecanismo eficiente para implementar melhorias nos processos, produtos e serviços. Dessa forma, no âmbito das Instituições de Ensino Superior (IES), em que a Educação representa a

atividade central, o uso do digital pode fomentar positivamente o ensino e aprendizagem e, também, os processos de trabalho nessas instituições. O trabalho apresentado tem o objetivo de realizar um diagnóstico sobre a percepção dos professores e alunos de uma IES, na aplicação e no uso de meios digitais no processo educacional na instituição (ensino e aprendizagem e seu suporte). O estudo de caso está desenvolvido sob a forma de uma pesquisa empírica aplicada, tomando uma abordagem qualitativa e quantitativa. Com base na investigação realizada foi possível verificar que é percepção geral, a existência de processos não adequados e a noção de que são necessárias mais competências para lidar com as TIC, por parte dos professores e repensar a organização do ensino e aprendizagem, por parte da comunidade, confirmando a expectativa de muitos dos atores das instituições de ensino superior, de uma necessidade de mudança para a melhoria de processos de ensino e aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Sociedade da informação. Tecnologias de Informação e Comunicação. Ensino Superior.

INFORMATION AND EDUCATION TECHNOLOGY APPLIED TO HIGHER EDUCATION: PERCEPTIONS IN A IES IN BELÉM DO PARÁ

ABSTRACT: The scientific and technological revolution and globalization have changed the lives of organizations in a way incomparably more intense than at any other time in history.

Organizations are using new management models that emphasize flexible and organic structures, as well as participatory and democratic cultures, for a better use of technology and information. In a globalized society, the use of Information and Communication Technologies (ICT) by organizations is thus characterized as an efficient mechanism to implement improvements in processes, products and services. Thus, in the context of Higher Education Institutions (HEIs), where Education represents the central activity, the use of digital can positively foster teaching and learning, as well as the work processes in these institutions. The present work has the objective of making a diagnosis about the perception of teachers and students of an HEI, the application and the use of digital media in the educational process in the institution (teaching and learning and its support). The case study is developed in the form of applied empirical research, taking a qualitative and quantitative approach. Based on this research we can advance that the general perception of the academic community is that current processes related with education and learning are not aligned with the ones needed for taking advantage of ICT. It seems that there is a global impression that the education and learning processes need to be rethink. Those impressions from professors are also confirmed by the other actors in a higher education institution and its education community, who stressed the need to change.

KEYWORDS: Information Society. Information and Communication Technologies. Higher Education.

1 | INTRODUÇÃO

Em meados de 1985 a sociedade já ouvia o termo “reinventar” as empresas (DRUCKER, 1985). Talvez fatos como o surgimento da era da informação, da sociedade do conhecimento, do redirecionamento estratégico dos recursos de capital para os seres humanos, a eliminação de níveis intermediários de gerência e a falta de capacidade produtiva das empresas para atender ao crescimento dos mercados nas décadas de 80 e 90 já fossem percebidos naquele tempo, entretanto, somente a sua percepção não era o suficiente (ARAÚJO, 2002).

Estamos vivendo um momento de transição nas mudanças profundas que estão acontecendo. O paradigma antigo baseado na abordagem clássica, cujo foco era análise isolada das partes de um sistema, foi substituído pelo paradigma sistêmico, onde a interpelação e interdependência entre as partes é a base do raciocínio (CHIAVENATO, 1993). É neste momento que as organizações devem tomar consciência do novo espaço que surge, com profundas implicações para a ordem econômica e política internacional (GOUVEIA et al., 2009). Esta é a civilização do conhecimento e da informação, se as organizações não se conscientizarem agora desta mudança de paradigma, não haverá futuro para elas, estarão todas fatalmente fadadas ao fracasso, uma posição que é defendida por diversos autores como apontado por (GOUVEIA, 2006). Deste modo, da transmissão do conhecimento e da aceitação da autoridade do professor, estamos passando para uma interação

onde a componente prática e de demonstração do conhecimento deve ser aliada a um comportamento do professor em que passa daquele que tudo sabe, a quem ajuda e facilita a aprendizagem, orientando as estratégias pedagógicas para tornar os alunos mais ativos.

2 I TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO

Pode-se dizer que a Educação sofreu um grande impacto após a Segunda Grande Guerra Mundial (BENDRATH; GOMES, 2001). Cientistas, tecnólogos, educadores, políticos e os pais verificaram isto e começaram a avaliar e criticar o ensino da Ciência. Surgiram novas propostas curriculares e investimentos na aquisição de equipamentos e instalações para o futuro da Ciência e da Educação. Mesmo com o apoio e investimento na Educação verifica-se que as pessoas ainda não estão cientificamente alfabetizadas, nem mesmo os jovens que estão concluindo o ensino superior. Isto propicia uma grande deficiência relacionada a formação científica dos profissionais (VOGT, 2006). A discussão de uma cultura científica, da sua importância e de como se relaciona com a educação e a ciência é objeto de reflexão por Carlos Vogt que editou uma obra coletiva sobre o tema (VOGT, 2006).

Diversas tentativas têm sido feitas para reformular a Educação, muitas dessas atividades se concentraram na melhoria cursos existentes. Alguns conceitos foram eliminados e os outros foram adicionados para reestruturar o conhecimento na Educação (AZEVEDO, 2003). A maior ênfase passou a ser sobre os processos para buscar um maior desenvolvimento da área cientificamente, entretanto, verifica-se que os projetos propostos de melhoria de cursos com conteúdo sofrem de deficiências e são considerados inadequados para orientar os alunos e facilitar o ensino e compreensão das Ciências. A maioria dos novos cursos proporciona um conhecimento mais significativo dos conceitos científicos em relação aos cursos anteriores, mas não abordam às ideias que são consideradas essenciais para a compreensão do caráter dinâmico das Ciências (BORGES et al, 2013).

Para Cheek (2000) a ascensão da Ciência, Tecnologia e Sociedade – CTS como um campo de ensino reflete um reconhecimento que a especialização em pesquisas nas Universidades não prepara as pessoas para responder cientificamente, com o conhecimento científico, os desafios mais importantes do mundo contemporâneo. Cada vez mais, os dilemas que confrontam as pessoas, seja no governo, na indústria, na política ou na vida diária, atravessam as linhas convencionais de formação acadêmica e pensamento. Ciência, Tecnologia e Sociedade – CTS busca superar as divisões, particularmente entre as duas culturas de humanidades (inquérito interpretativo) e Ciências naturais (análise racional).

Aikenhead (2005) pontua que o ensino Ciência, Tecnologia e Sociedade – CTS procura promover a integração interdisciplinar, o engajamento cívico e um pensamento crítico. Cursos de graduação Ciência, Tecnologia e Sociedade – CTS se tornam populares e ajudam a aumentar as discussões referentes as questões de responsabilidade e ética científica profissional. É opinião dos autores que o ideal seria que os cursos universitários conseguissem construir pontes entre as disciplinas no currículo de graduação, como a sociologia e a Ciência, o Direito e Ciência, a antropologia e a Tecnologia, Ciência ambiental e teoria política ou mesmo a Tecnologia e Filosofia, entre outros – tornando o ensino e aprendizagem mais humanista, com defendido por autores como Carlos Fiolhais (2015). Isto possibilitaria aos alunos um senso crítico maior e mais robusto sobre a natureza da controvérsia, as causas da mudança científica e tecnológica, a relação da cultura e da razão e os limites de métodos analíticos racionais na caracterização de problemas complexos.

3 | METODOLOGIA

O estudo possui duas partes distintas. Preliminarmente, foi desenvolvida a parte teórica a partir de levantamentos bibliográficos associados com o tema da educação e das TIC, sendo então realizada uma pesquisa descritiva e exploratória. Trata-se assim, de uma metodologia exploratória, empírica e com um referencial extraído da bibliografia das áreas da educação, mas também associada com os sistemas de informação e a sociedade da informação, de modo a aferir o potencial do digital e as suas implicações nos processos de ensino e aprendizagem. A segunda parte compõe-se de um estudo de caso, cujo objetivo é obter dos professores a sua percepção sobre o uso e exploração das TIC no processo de ensino e aprendizagem.

Em relação à natureza da pesquisa, esta pode ser classificada como qualitativa. A pesquisa qualitativa apresenta uma dinâmica que busca a melhoria dos processos e a interpretação dos fenômenos se faz pelos resultados encontrados, a partir da atribuição de significados colocados pelo pesquisador. (MARCONI; LAKATOS, 1996)

Nesta pesquisa exploratória utilizou-se um questionário para a coleta de dados. Marconi e Lakatos (1996) narram que a escolha do método e técnica utilizada, depende do objetivo da pesquisa, dos recursos financeiros disponíveis, da equipe e elementos no campo da investigação. Como não é objetivo dessa pesquisa estudar os recursos disponíveis nem a capacitação dos profissionais, foram desconsideradas as técnicas de análise de conteúdo, medidas de opiniões, medidas de atitudes, focando na percepção que a comunidade acadêmica possui quanto ao uso e exploração do digital na sua atividade. Também foi desconsiderada a técnica da observação participante, devido ao tamanho das amostras. A pesquisa

selecionou apenas uma das técnicas, que poderiam ser usadas separadamente ou em conjunto para atender os objetivos do estudo: questionário.

4 I RESULTADOS E DISCUSSÃO DA VISÃO DA EQUIPE PEDAGÓGICA – PROFESSORES

A entrevista feita com os professores da IES (uma instituição de educação superior, localizada no Brasil, em Belém do Pará) é dividida em duas partes, um questionário voltado para o perfil do entrevistado com questões objetivas e uma segunda parte que consiste em questões subjetivas e subdividida em blocos, são eles: Identificando as práticas usadas pela Metodologia de Ensino Tradicional; Identificando os resultados das práticas adotadas pela Metodologia de Ensino Tradicional; Identificando os principais fatores que levam o aluno ao não aproveitamento escolar e Identificando as mudanças que devem ocorrer na Metodologia de Ensino Tradicional com o uso das tecnologias da informação e comunicação.

Foi realizado um levantamento de forma ampla no intuito de quantificar o número de docentes por área de atuação e em seguida foi realizada entrevista com 27 professores das diversas áreas. São três áreas distintas no IES, são elas: Ciências biológicas e da saúde, Ciências exatas e da tecnologia e Ciências sociais aplicadas.

A primeira parte do questionário consiste no levantamento de dados acerca do perfil dos professores participantes da pesquisa onde a primeira questão é em relação ao gênero dos professores. O resultado mostra que a maior parte do quadro docente do IES é composto pelo sexo feminino com 67% do total e 33% composto por homens.

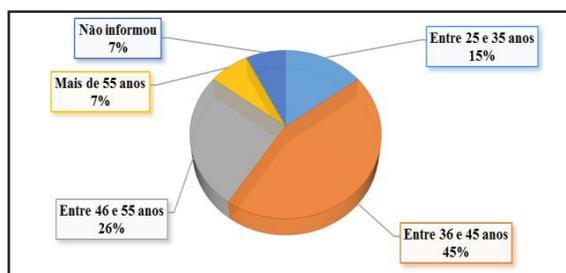


Gráfico 1 – Distribuição dos participantes da pesquisa por faixa etária.

Fonte: Autores (2017)

A maior parte dos participantes da pesquisa possuem entre 36 e 45 anos,

representando 45% do total, em seguida vem os que tem entre 46 e 55 anos com 26%, seguido por 15% dos que possuem entre 25 e 35 anos e 7% dos que tem mais de 55 anos, ressalta-se que 7% dos participantes não informaram a idade (Gráfico 1)

Na sequência do questionário foi perguntado sobre a formação dos participantes da pesquisa, ressaltando-se que deveriam responder a última titulação concluída, com isso, obteve-se o resultado mostrado no Gráfico 2.

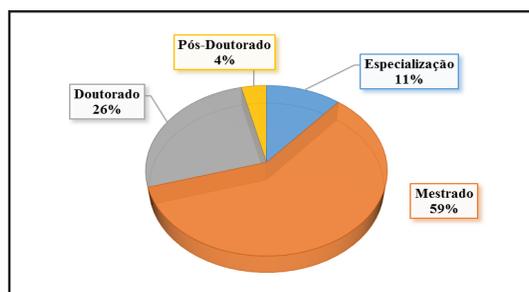


Gráfico 2 – Distribuição dos participantes da pesquisa por formação.

Fonte: Autores (2017)

Quanto à formação dos participantes da pesquisa, a mesma demonstra que a maior parte do corpo docente do IES é formada por mestres, representando 59% do total, em seguida vem os doutores com 26% do quadro docente, seguido de 11% de especialistas e somente 4% de pós-doutores.

Na sequência do questionário os participantes da pesquisa responderam quantas horas semanais lecionam no IES, sendo o resultado guiado pelas opções: horista (hora-aula), parcial (12 ou mais horas semanais) e integral (40 horas semanais) e demonstrado no Gráfico 3.

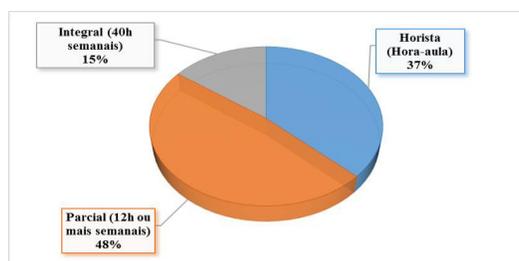


Gráfico 3 – Demonstrativo de horas semanais trabalhadas no IES.

Fonte: Autores (2017)

Metade dos participantes da pesquisa responderam que trabalham de forma Parcial, ou seja, 12 horas ou mais durante a semana no IES, os horistas, que trabalham por hora-aula perfazem o total de 38% e a menor parte trabalha em tempo integral, 12% do total trabalhando 40 horas semanais.

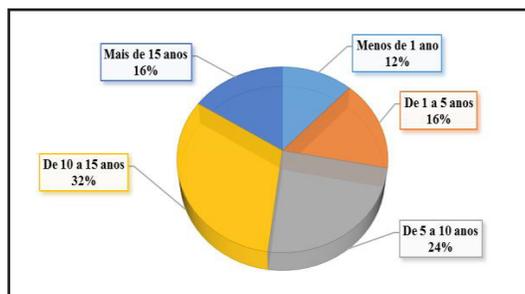


Gráfico 4 – Demonstrativo dos anos de atuação no IES.

Fonte: Autores (2017)

Quanto aos anos de atuação no IES foi constatado que 32% dos participantes da pesquisa atuam entre 10 e 15 anos na instituição, 24% atuam entre 5 e 10 anos, 16% entre 1 e 5 anos e com o mesmo percentual os professores com mais de 15 anos na instituição (Gráfico 4).

Para Isaia e Bolzan (2011), os professores do ensino superior não tem uma formação específica e prévia onde o início da sua trajetória é precário, desta forma observa-se que o conhecimento adquirido pela experiência é relevante e decisivo para o sucesso do magistério.

Com isso é salutar observar e analisar a sequência da pesquisa onde os participantes responderam em relação aos anos que atuam de maneira geral no ensino superior, ou seja, quaisquer que sejam as instituições que atuam ou atuaram inclusive o próprio IES e chegou-se ao resultado apresentado no Gráfico 5.



Gráfico 5 – Demonstrativo dos anos de atuação em IES.

Fonte: Autores (2017)

A maior parte dos participantes da pesquisa com o percentual de 63% atua há mais de 10 anos em IES, 18% entre 5 e 10 anos, 15% entre 1 e 3 anos e 4% menos de 1 ano, percebe-se, portanto, que o quadro docente tem relativa experiência com docência superior.

Em seguida os participantes da pesquisa responderam se tem ou não graduação ou pós-graduação na área de tecnologia, e caso positivo os professores deveriam acrescentar qual a formação. Grande parte do quadro docente participante da pesquisa não possui nenhuma formação em tecnologia, perfazendo 73% do total, somente 27% dos professores indagados possuem formação na área tecnológica, dentre elas: Rede de computadores, Processamento de dados, Mestrado em Inteligência computacional, e Engenharia elétrica com ênfase em telecomunicações. No contexto do estudo da comunidade acadêmica verifica-se que este resultado está alinhado com outros estudos que mostram que grande parte dos professores do ensino superior não possuem formação na área tecnológica, sendo que muitos aprenderam por iniciativa própria. No nosso caso, o valor obtido de 73% confirma precisamente, uma realidade: a da não existência de ensino e aprendizagem formal sobre os instrumentos e aplicações do digital.

Percebendo esta realidade (de uma baixa literacia tecnológica) é válido destacar que a metodologia convencional do ensino enseja a transmissão do conhecimento e dos conteúdos pedagógicos através de um agente ativo e detentor do conhecimento, representado pelo docente, no seguimento de métodos mais tradicionais, associados com o ensino e aprendizagem. Este agente tem como missão ensinar a um agente passivo, o discente, que tem como objetivo buscar a assimilação do conhecimento transmitido por seu educador e pela literatura apresentada (LIMA et al, 2009).

A segunda parte do questionário consiste em informações sobre a pesquisa propriamente dita e traz questões subjetivas, divididas em blocos onde o primeiro se refere a identificação das práticas usadas pela metodologia de ensino tradicional. Neste trabalho, apenas é apresentada uma análise preliminar dos resultados obtidos, em complemento às questões fechadas, já reportadas.

A primeira questão do bloco pergunta quais as práticas pedagógicas utilizadas pelo professor em sala de aula. As respostas em grande parte refletem a realidade das salas de aula das IES, aulas expositivas, atividades em grupo, utilização de Datashow e computador, onde percebe-se a timidez na inovação da maneira de transmitir conhecimento, contudo, alguns participantes da pesquisa discorreram acerca de práticas interessantes que devem ser disseminadas no corpo docente.

Dentre as práticas pedagógicas citadas estão: o uso de aplicativos como o Kahoot e Plickers, que são aplicativos de perguntas e respostas que permitem a interação entre um grupo de alunos nos seus respectivos aparelhos celulares, o

Socrative, o Padlet, que é uma espécie de mural comunitário onde alunos podem criar murais de diversos assuntos, é uma folha de papel online. Outras práticas não tão tecnológicas, porém interessantes merecem ser destacadas, são elas: o Arco de Maguerez, o espiral Construtivista, PBL, TBL, GV-GO, dentre outros.

Toffler (1970, p. 18) elucida que:

O que está a acontecer agora é segundo tudo indica, mais profundo e mais importante do que a revolução industrial. Na realidade, um número crescente de opiniões dignas de crédito afirma que o momento presente representa nada menos do que a segunda grande cisão da história humana, só comparável em magnitude à primeira grande ruptura da continuidade histórica que foi a passagem do barbarismo para civilização.

Assim, para o autor, essa é uma das maiores mudanças da sociedade, onde o trabalho físico dá lugar ao intelecto, sendo o conhecimento que gira em torno do capitalismo. Hoje, se sobressai no mercado aquele indivíduo que consegue pensar, criar através de seu conhecimento, sendo este fundamental para a construção da atual sociedade em suas necessidades econômicas, bem como para o próprio crescimento humano.

Na sequência os participantes da pesquisa foram indagados acerca da justificativa de uso das práticas em questão anteriormente. Observa-se que as respostas giram em torno de alguns pontos que devem ser destacados, dentre as justificativas estão: o binômio teoria x prática, o modelo pedagógico do curso, a troca de conhecimento envolvendo trabalhos em equipe, simulações do ambiente de trabalho, dentre outras.

Diante do exposto, Bernardi (2010) faz a ressalva que:

O computador é mais um recurso, que assim, como os outros, não deve ser desgastado. Nem tudo precisa ser trabalhado no computador. O uso excessivo faz com que sua prática não seja muitas vezes adequada. Às vezes, é preferível utilizar outro recurso que vá atender muito mais aquele objetivo que quer se desenvolver no momento, do que usá-lo. Por lidar com uma realidade virtual, o computador não pode ser utilizado de forma a ameaçar a própria realidade, deverá ser utilizado para fortalecê-la. Este não substitui, por exemplo, a manipulação do concreto, indispensável ao processo.

Percebeu-se que a aula puramente expositiva está fadada ao fracasso no processo de aprendizagem dos alunos, alguns discursos colocam a aula expositiva como geradora de conteúdo maçante e que não despertam o interesse discente, outros mencionam a falta de disponibilidade de tempo para ministrar uma aula adequada às práticas pedagógicas que julgam ideais para o processo, a “concorrência” entre as tecnologias usadas em sala e a alta tecnologia dos smartphones dos alunos, a falta de comprometimento dos alunos com o aprendizado em si também são

pontos negativos colocados pelos professores, bem como, a capacitação do quadro docente no que se refere ao uso das TIC's.

Encerrando o primeiro bloco das questões subjetivas da pesquisa onde foram abordadas as limitações encontradas no uso das práticas pedagógicas em relação às dificuldades de aprendizagem. De acordo com as respostas percebeu-se que as maiores limitações são em geral relacionadas à falta de tempo para execução das práticas, falta de base dos alunos para engajar no assunto abordado, foram citadas esporadicamente o quantitativo de alunos em uma só sala como fator limitante, foi reforçado como limitação o uso abusivo de aulas expositivas, dentre outras.

Na sequência da pesquisa os participantes responderam se sempre utilizaram as mesmas práticas e se não o que mudou durante os anos nessas práticas. O que se percebe é que há uma constante tentativa de acompanhar a evolução de todos os elementos no processo, seja a tecnologia, as mudanças no mercado, a exigência do próprio aluno, dentre outros recursos que vão surgindo. A maioria dos professores não mantém as mesmas práticas pedagógicas e vem se reciclando com o passar dos anos com exceção dos que estão lecionando a pouco tempo que já iniciaram as práticas com a metodologia ativa.

Sobre o assunto, Takahashi (2000, p. 45) destaca que:

[...] educar em uma Sociedade de Informações significa muito mais que treinar as pessoas para o uso das tecnologias de informação e comunicação: trata-se de investir na criação de competências suficientemente amplas que lhes permitam ter uma atuação fundamentada no conhecimento, operarem com fluência os novos meios e ferramentas em seu trabalho, bem como aplicar criativamente as novas mídias, seja em usos simples e rotineiros, seja em aplicações mais sofisticadas.

Desse modo, é fundamental que o professor acompanhe as mudanças sociais cada vez mais complexas e competitivas, devendo considerar que sua própria função é ameaçada caso continue à margem das novas exigências, pois a competitividade no mercado de trabalho abrange todos os setores, não deixando o setor da educação em segundo plano.

Finalizando o terceiro bloco de questões que visam identificar os resultados das práticas adotadas pela Metodologia de Ensino Tradicional os professores foram perguntados sobre o que e por qual motivo certas práticas adotadas por eles anteriormente davam certo e hoje não. As respostas ratificam a evolução de todos os elementos que englobam o processo, contudo há discursos que defendem as práticas tradicionais e discordam quanto ao fato de não darem certo anteriormente e sim que houve uma evolução e que as formas de ensino devem ser adaptadas e lapidadas dada a evolução natural.

O terceiro bloco da pesquisa objetiva identificar os principais fatores que

levam o aluno ao não aproveitamento escolar e as questões indagam sobre quais são as principais dificuldades de aprendizagem dos alunos em relação ao ensino e aprendizagem. As respostas levam a crer que boa parte dos professores acreditam que o próprio aluno é o responsável por si só de não colher os frutos do processo. Ademais, vale destacar o discurso do professor P3 que acredita na falta de atitude e ação do discente é fator relevante para o não atingimento dos objetivos do processo de ensino e aprendizagem, contudo, discorre ainda que além das falhas nas habilidades para pesquisar, interpretar, dissertar, entre outras, os alunos também possuem imaturidade, desmotivação e desinteresse.

A última questão deste bloco de perguntas, os professores foram perguntados sobre quais são os principais fatores que levam o aluno ao baixo desempenho escolar (não aproveitamento escolar). Além da falta de interesse, imaturidade, zona de conforto, lacunas de conhecimento prévio, dentre outros motivadores para o não aproveitamento escolar há também a necessidade do aluno aprender a estudar e não apenas ser cobrado pela escola determinados assuntos em determinadas situações, não havendo portanto, a concretização do conhecimento.

Finalizando a pesquisa com os professores, tem-se no quarto e último bloco as questões que tentam identificar as mudanças que devem ocorrer na Metodologia de Ensino Tradicional com o uso das tecnologias da informação e comunicação.

A maior parte dos participantes da pesquisa utilizam recursos tecnológicos em sala de aula visando solucionar a dificuldade de aprendizagem, boa parte utiliza computadores e celulares para acesso a pesquisas em sítios eletrônicos. É interessante destacar no discurso do P22 que usa as mídias sociais para tirar dúvidas a distância e utiliza canais como o TED Talks, Nerdologia e outros.

Na sequência foi perguntado quais as tecnologias da informação e comunicação que eles desejariam ter em sala de aula. Em relação as tecnologias que gostariam de ter em sala de aula, os professores citaram tablets, computadores, celulares, novos programas, manequins, conexão de internet a contento, dentre outras. É importante frisar que mesmo os que não usam tecnologias em sala gostariam de usar, desta forma, acredita-se que com incentivo, o uso passará a ser constante.

Diante da situação é pertinente frisar que a formação dos professores, principalmente, a formação continuada, exige que os professores não tenham conhecimento apenas sobre o uso de computadores, e sim compreender o porquê e de que forma poderá integrar as tecnologias em suas atividades diárias, tanto para lecionar uma aula quanto para prepará-la, superando barreiras e criando condições para atingir os objetivos pedagógicos a que se propõe.

Quanto às ações que deveriam ser tomadas para uso de TIC's em sala de aula visando melhorias no processo de ensino e aprendizagem já está claro para

os entrevistados quais ações, contudo, o que vem sido demonstrado é a falta de atitude nos docentes para aplicação do que já é sabido. As respostas são claras em boa parte, é válido destacar que a capacitação docente é citada e deve ter atenção especial para alavancar o processo.

Com isso, vale destacar que a ausência de formação continuada e, também, da falta de disciplinas nos cursos de graduação voltados para o uso de TIC que ainda prevalecem em muitas instituições de ensino, fazem com que os professores tenham dificuldade frente ao seu uso. Dificuldade essa que vai desde o simples uso de um computador até a concepção de uma aula.

Em relação a capacitação dos professores de nível superior para uso das TIC's Gessinger (2016) corrobora:

O cenário contemporâneo exige a formação de um novo profissional, capaz de dar conta das demandas do novo século. Neste contexto, reconfigura-se a mediação pedagógica para incorporar as Tecnologias da Informação e Comunicação na aula universitária, criando condições para outras formas de interação entre professor e alunos e ampliando as possibilidades de construir conhecimentos por meio de uma rede de aprendizagem. A ampliação do uso pedagógico das TICs está diretamente relacionada às propostas do professor, a sua capacidade de utilizá-las a favor da construção do conhecimento e do desenvolvimento da autonomia do estudante. Diante disso, destaca-se a importância de oferecer capacitação aos docentes para que possam utilizar os recursos tecnológicos em sua prática docente.

Por fim, foi indagado aos participantes da pesquisa sobre quais são as ações que devem ser tomadas para superar as dificuldades de aprendizagem através do uso das tecnologias da informação e comunicação. Ao analisar as respostas dadas neste bloco observa-se que as mudanças que devem ocorrer são as mais variadas e que sempre se afunilam para o uso de tecnologias como é o que propõe a investigação, dentre elas estão: internet de boa velocidade na IES para uso de aplicativos, qualificação docente para uso de TICs, equipamentos multimídia nas salas de aula, formar fóruns em redes sociais para gerar aprendizado, dentre outras.

De acordo com o resultado da pesquisa em análise de uma maneira geral há um entrelace entre as práticas pedagógicas tradicionais e as práticas inovadoras que pressupõe o uso de TICs, onde professores possuem de forma peculiar a sua maneira de portar-se diante do alunado, embora tendam a naturalmente se encaixar as novas necessidades que o ensino e aprendizado atuais pedem.

5 I RESULTADOS E DISCUSSÃO DA VISÃO DO CORPO DISCENTE – ALUNOS

Para melhor entendimento deste estudo a pesquisa realizada com os alunos

do IES é dividida em duas partes, uma que traça o perfil do participante contendo 5 questões objetivas e outra composta por questões subjetivas que trata das informações sobre a pesquisa propriamente dita.

O corpo discente do IES de acordo com dados de dezembro de 2017, possui aproximadamente 3.646 alunos distribuídos em 13 cursos. Os cursos ofertados são: Nutrição, Fisioterapia, Farmácia, Enfermagem, Odontologia, Medicina, Ciência da Computação, Engenharia da Computação, Ciências Contábeis, Comunicação Social/Publicidade e Propaganda, Engenharia de Produção, Administração e Direito, onde a distribuição por curso é mostrada no Gráfico 8.

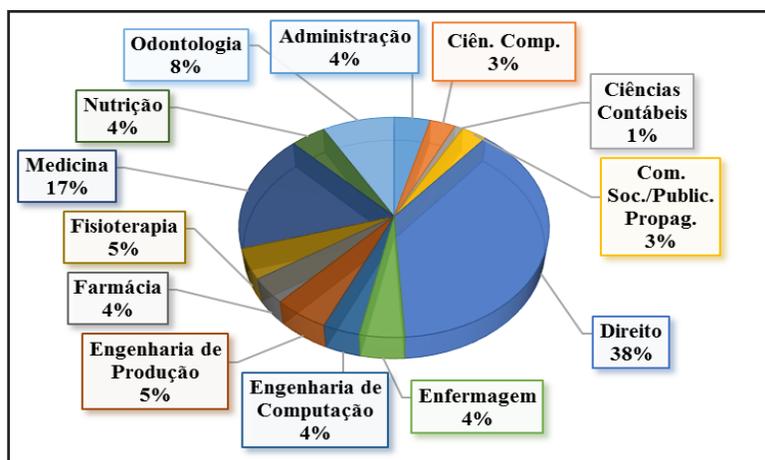


Gráfico 8 – Distribuição dos alunos por curso.

Fonte: Autores (2017)

Quanto à distribuição dos alunos do IES por curso percebe-se que o maior percentual é dos alunos matriculados no curso de Direito com o percentual de 38%, seguido por Medicina com 17%, Odontologia com 8%, Fisioterapia e Engenharia de Produção com 5%, em seguida com 4% do total vem Nutrição, Enfermagem, Engenharia de Computação, Farmácia e Administração, com 3% vem Comunicação Social/Publicidade e Propaganda e Ciência da Computação e com apenas 1% os alunos do curso de Ciências Contábeis.

Quanto ao gênero dos participantes da pesquisa ficou bem dividido, 53% dos alunos de acordo com o levantamento são do sexo masculino e 47% são do sexo feminino, ressalta-se que participaram da pesquisa 19 alunos no total.

O panorama do IES é diferente do visto na educação superior de maneira geral no Brasil, onde a maior parte dos alunos na totalidade são do gênero feminino,

acerca do assunto Pinto (2015) destaca:

Na atual conjuntura da educação superior, as mulheres são responsáveis pela maior porcentagem de ingresso, matrícula e conclusão nos cursos de graduação: em 2011, atingiram 55,8% dos ingressos (todas as formas), 56,9% das matrículas e 61,1% das conclusões.

A segunda questão objetiva da pesquisa refere-se a faixa etária dos alunos participantes. O resultado mostra que a maior parte dos alunos participantes da pesquisa possuem entre 20 e 25 anos, perfazendo um percentual de 63% do total, em seguida ambos com 16% estão os que possuem menos de 20 anos e os que possuem mais de 30 anos, já os que têm entre 26 e 30 anos ocupam a menor fatia com apenas 5% do montante.

Dando seguimento a pesquisa os alunos responderam a qual curso estudam no IES, obtendo-se o resultado mostrado no Gráfico 9.

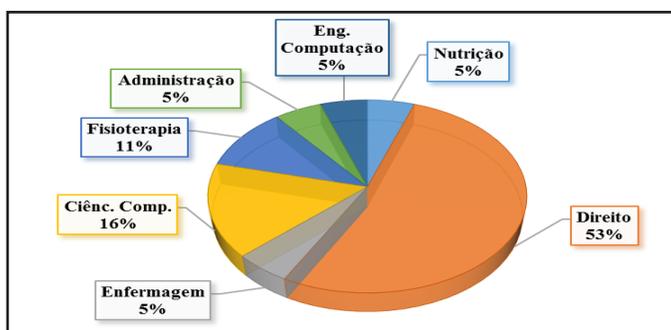


Gráfico 9 – Curso que os alunos estudam no IES.

Fonte: Autores (2017)

Coerente com o número de alunos matriculados no IES de acordo com o demonstrado no Gráfico 17 o maior número de alunos está no curso de Direito. Entre os participantes da pesquisa 53% do total cursam Direito, seguido por 16% de Ciência da Computação, 11% de Fisioterapia e por fim Enfermagem, Administração, Engenharia da Computação e Nutrição todos com 5% do total.

Na sequência da pesquisa os alunos foram indagados sobre o tempo que estudam no IES onde o resultado é o que apresenta o Gráfico 10.

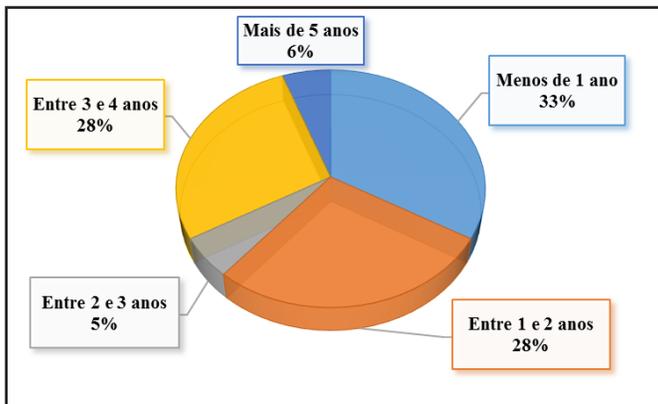


Gráfico 10 – Demonstrativo dos anos que os alunos estudam no IES.

Fonte: Autores (2017)

O maior percentual de alunos estuda a menos de 1 ano apenas no IES representando 33% do total, em seguida vem os alunos que estudam entre 1 e 2 anos, bem como, os que estudam entre 3 e 4 anos com 28%, os que já estão cursando a mais de 5 anos com 6% e os que cursam entre 2 e 3 anos com 5% do total.

Finalizando o bloco de questões objetivas que traçam o perfil dos alunos participantes da pesquisa foi realizada a seguinte pergunta: Qual o semestre que você cursa atualmente? O resultado é o demonstrado no Gráfico 11.

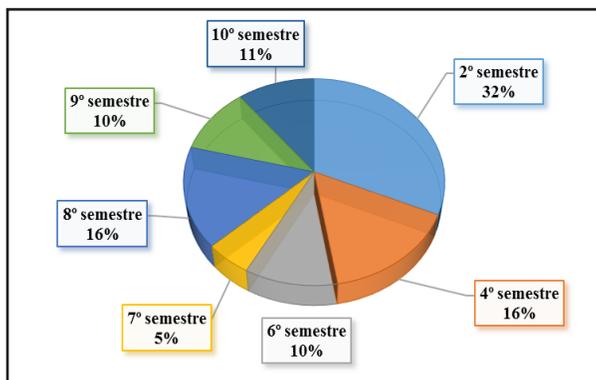


Gráfico 11 – Demonstrativo do semestre que os alunos cursam no IES.

Fonte: Autores (2017)

A maior fatia do gráfico é representada pelos alunos que cursam o 2º

semestre no IES com 32% do total, em seguida vem os alunos que cursam o 4º e 8º semestres com 16%, com 11% os que cursam o 10º semestre, no 6º e 9º semestres tem 10% do alunado cada e cursando o 7º semestre 5% dos alunos participantes da pesquisa.

A segunda parte da pesquisa é composta por 15 questões subjetivas divididas em 4 blocos, são eles: Verificando a aceitação por parte do aluno das práticas usadas pela Metodologia de Ensino Tradicional; Identificando na visão dos alunos os resultados das práticas adotadas pela Metodologia de Ensino Tradicional; Identificando os principais fatores que leva o aluno ao não aproveitamento escolar e Identificando as mudanças que devem ocorrer na Metodologia de Ensino Tradicional com o uso das tecnologias da informação e comunicação.

A primeira questão do primeiro bloco pergunta aos participantes da pesquisa se eles consideram ideal a forma que as aulas são ministradas, as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores em sala de aula e se são adequadas ao conteúdo. Boa parte dos alunos participantes da pesquisa considera que o método que as aulas são ministradas são adequados, alguns consideram que em parte a forma de ministrar dos professores está correta, pois tecem ponderações quanto ao uso excessivo do Datashow por exemplo com ênfase a simples leitura dos slides e que segundo eles acaba desmotivando os alunos.

Em seguida na sequência da pesquisa os alunos foram perguntados se têm conhecimento do motivo que os professores utilizam na atualidade estas práticas pedagógicas. Entre os participantes da pesquisa 58% afirmam que sabem o motivo do uso de tais práticas pedagógicas pelos professores e 42% respondem que não sabem o por que. Dentre os que afirma ciência pelo uso das práticas atualmente alguns fazem considerações acerca da “mesmice”, onde é expresso a prática mantida há anos de forma que os professores falam e os alunos simplesmente ouvem.

Os alunos foram perguntados sobre quais são os pontos positivos das práticas pedagógicas adotadas por seus professores. De acordo com as respostas dos alunos participantes da pesquisa os pontos positivos giram em torno do domínio do professor no assunto, ligação do conteúdo visto em sala com o cotidiano também foi elencado como fator positivo, outro ponto positivo foi em relação a utilização de recursos audiovisuais, programações extraclasse, dentre outro visando não deixar a aula monótona e os conteúdos maçantes.

Rodrigues e Moura (2014) destacam em relação ao professor atual:

O professor, hoje, é aquele que ensina o aluno a aprender e a ensinar a outrem o que aprendeu. Elemento incentivador, orientador e controlador da aprendizagem. Porém, não se trata aqui de um ensinar passivo, mas de um ensinar ativo, no qual o aluno é sujeito da

ação, e não sujeito-paciente. Em última instância, fica evidente que o professor, agora, é o formador e, como tal, precisa ser autodidata, integrador, comunicador, questionador, criativo, colaborador, eficiente, flexível, gerador de conhecimento, difusor de informação e comprometido com as mudanças desta nova era.

Assim, é importante que os professores com suas práticas chamem o alunado para si no intuito de ativar o aluno no processo, visando a efetividade de sua participação no aprendizado construindo nesse aluno o reflexo do professor questionador e formador de opinião.

Em seguida os alunos foram perguntados sobre quais são os pontos negativos das práticas pedagógicas adotadas por seus professores. Os pontos negativos elencados giram em torno da maneira de lecionar por parte de alguns dos professores que se prendem ao tradicionalismo, os alunos discorrem que as aulas meramente expositivas geram desconforto e desmotivação, salientam inclusive a leitura de artigos na íntegra em forma de monólogo sem a devida interação com os alunos. Ademais, percebe-se que de maneira ampla, os alunos acreditam que para as aulas tornarem-se mais atrativas os professores devem fugir um pouco da pura explanação de conteúdo tornando as aulas mais dinâmicas e prazerosas.

O segundo bloco da pesquisa trata das questões acerca da identificação na visão dos alunos dos resultados das práticas adotadas pela Metodologia de Ensino Tradicional, onde a primeira questão pergunta se as práticas pedagógicas adotadas pelos professores possibilitam a aprendizagem dos alunos. Percebe-se com o resultado que 84% dos alunos afirmam que as práticas pedagógicas adotadas pelos professores possibilitam a aprendizagem dos alunos e 16% ponderam suas respostas com considerações e condicionamento para a possibilidade de aprendizado.

Vale destacar que nenhum aluno negou explicitamente que a prática adotada pelos professores obtenha êxito no aprendizado, ademais, os que não concordaram na totalidade teceram apenas considerações e citaram que há de se pôr em prática a técnica baseando-se na singularidade de cada curso e disciplina.

É importante enfatizar que tanto o curso como a disciplina tem suas peculiaridades e muito mais que isso, os alunos possuem a sua forma individualizada de assimilação do conteúdo. Assim, Matos e Hobold (2015), explicam sobre a subjetividade:

Os sentidos subjetivos são constituídos no processo de formação do sujeito e, permanentemente sofrem alterações, influenciam na constituição de novos sentidos, são organizados pelo pensamento, externalizados pela linguagem e integram a constituição da subjetividade do indivíduo. Junto com os processos simbólicos estão presentes as experiências pessoais, decorrentes do meio social, das inter-relações, dos códigos e significados de determinando grupo, dos ambientes institucionalizados, enfim, nos espaços onde o indivíduo vivencia novas experiências.

Na sequência da pesquisa os alunos foram perguntados por que acreditam que essas práticas possibilitam ou não a aprendizagem. Os alunos acreditam que a forma como os professores trabalham em sala de aula de uma maneira geral de fato gera aprendizado, salvo algumas ressalvas: textos grandes e maçantes, tradicionalismo e outros. É importante destacar que alguns alunos mencionam a responsabilidade e o papel de importância do aluno, que o professor expõe o conteúdo, mas, o aluno deve se aprofundar e ele próprio buscar o conhecimento.

Em seguida os alunos participantes da pesquisa foram indagados se todos os professores se utilizam das mesmas práticas pedagógicas. Os alunos mencionaram na maior parte das respostas que os professores não utilizam as mesmas práticas, 79% do total respondeu que não, os professores não utilizam as mesmas práticas, 21% do total respondeu que os professores utilizam as mesmas práticas. Contudo, o que se percebe é que a prática adotada é inerente a peculiaridade de exigência que cada curso, disciplina e professor possui, portanto, verifica-se que há uma boa variedade de metodologia entre os professores.

Finalizando o segundo bloco da pesquisa os alunos participantes foram perguntados se viam alguma mudança nas práticas pedagógicas utilizadas por seus professores no decorrer do curso (entre os semestres letivos). De acordo com as respostas dadas pelos alunos, percebe-se que 79% afirmam que veem mudanças em relação as práticas pedagógicas entre um semestre e outro e somente 21% não percebem tais mudanças, ademais, é válido frisar o discurso do aluno A14 que destaca o uso de meios multimídias e em especial o Datashow, onde percebe-se que as tecnologias atraem o alunado para assimilação do processo ensino aprendizagem.

No terceiro bloco da pesquisa com questões subjetivas busca-se identificar os principais fatores que leva o aluno ao não aproveitamento escolar e na primeira questão os participantes da pesquisa responderam quais são as suas principais dificuldades de aprendizagem. Em relação a quais principais dificuldades que os alunos encontram na aprendizagem as respostas foram as mais variadas, entretanto percebe-se que boa parte dos participantes da pesquisa atribuem as dificuldades no processo de ensino e aprendizagem a fatores terciários, tais como: a forma que o professor “passa” conteúdo, pouco tempo disponível para leitura, conteúdos “pesados”, muitas matérias de uma vez, dentre outras.

Para fechar a pesquisa com perguntas subjetivas o último bloco trata de identificar as mudanças que devem ocorrer na Metodologia de Ensino Tradicional com o uso das tecnologias da informação e comunicação, o bloco é composto por 4 perguntas onde a primeira indaga se no dia a dia o aluno utiliza algum instrumento tecnológico na tentativa de superar as dificuldades de aprendizagem.

A maioria dos alunos participantes da pesquisa com o percentual de 89%

afirma que utilizam recurso tecnológico para tentar superar as dificuldades de aprendizagem e somente 11% não usam. Percebe-se que o uso de tecnologia já faz parte do dia a dia em geral dos alunos e que já é uma ferramenta para elucidar questões de dúvidas e dificuldades devendo ser aprimorada a sua utilização de ambas as partes tanto com alunos como professores.

Em seguida, os alunos foram perguntados sobre quais as tecnologias de informação e comunicação que desejariam que fossem utilizadas em sala de aula. As respostas em boa parte remontam na necessidade de aparelhos com acesso à internet, tais como: celulares, Tablets, notebooks, computadores e outros. Alguns alunos não souberam opinar ou não responderam e outros poucos foram mais específicos quanto a descrição das tecnologias que gostariam de utilizar em sala, citando jogos online, filmes, aplicativos, dentre outros.

Na sequência das perguntas os alunos responderam sobre quais devem ser as ações pedagógicas com o uso das tecnologias da informação e comunicação que eles acreditam que possibilitaria uma melhoria das práticas pedagógicas em prol do ensino e aprendizagem. Os alunos participantes da pesquisa responderam de maneira geral que vídeo-aulas, maior velocidade de internet, melhores e mais novos computadores, criação e utilização efetiva de e-mail da turma, dentre outras ações pedagógicas envolvendo as tecnologias da informação e comunicação foram elencadas pelos alunos como sendo fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem.

Finalizando o quarto e último bloco das questões subjetivas da pesquisa os alunos participantes foram perguntados sobre quais são as ações que devem ser tomadas para superar as suas próprias dificuldades de aprendizagem através do uso das tecnologias da informação e comunicação. Os alunos participantes da pesquisa acreditam que as ações que devem ser tomadas utilizando recursos da tecnologia e da informação visando superar suas dificuldades não ficaram bem expostas nas respostas dos alunos participantes.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mundo passa por transformações que afetam diretamente a vida da humanidade. Tanto as revoluções científicas e tecnológicas, como o processo de globalização, mudaram profundamente a vida das organizações. De forma incomparavelmente mais intensa do que em qualquer época da História, vivemos hoje um momento de mudança acelerada, decorrente de um acúmulo de conhecimentos sem precedentes, cujos limites são impossíveis de identificar.

Tudo isso reflete como sucessivos choques no gerenciamento das organizações, em especial nas empresas que lidam com um ambiente competitivo.

Para elas, o reconhecimento desse cenário e a imediata adaptação à sua realidade constitui uma questão de sobrevivência. Novas estruturas, novos procedimentos administrativos, novas formas de liderança já estão se fazendo necessários e o serão muito mais num futuro quase imediato.

Modos obsoletos de trabalho, conectados a tecnologias obsoletas devem ser superados, uma vez que a modernização começa a ser encarada como um processo de melhoria funcional do negócio. A busca pela efetividade nos processos de negócio deve então ser uma das principais prioridades dos novos gerentes, assegurando dentre outras coisas, um bom posicionamento da organização.

A principal experiência em desenvolver este trabalho não foi despertar certezas ou fornecer respostas, mas sim propostas, pois queremos estar sempre abertos a discussões de novos problemas e novas pesquisas. Sendo a incerteza que nos cerca e nos cercará uma constante, é então nossa proposta questionar as certezas e cultivar as dúvidas. Este é o grande desafio, e o homem tem demonstrado ao longo de sua história, capacidade de viabilizar o impossível e torná-lo presente para promover a evolução da humanidade.

Ora, também no caso das instituições de ensino superior se verifica a necessidade de repensar práticas e de potencializar o digital para os processos de ensino e aprendizagem. Com base no trabalho realizado podemos verificar que o conhecimento das TIC pela comunidade acadêmica é assimétrico e muito limitado, por parte dos docentes. Quando comparado com os alunos, verifica-se que existe uma tensão crescente entre a forma como uns querem aprender e outros, os docentes, ensinam. Mas ambos possuem uma percepção comum que é a de que o digital torna quase impossível manter as formas mais tradicionais que tem apoiado as práticas de ensino e aprendizagem, em sala de aula, no ensino superior.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. (2010) **Além do fracasso escolar**. São Paulo: Papirus.

ARAÚJO, Andréa. (2002). **A Administração na Era da Informação**: Uma abordagem teórica sobre a importância da informação e do seu gerenciamento para sucesso estratégico das organizações. Editora Papel Virtual: RJ.

ARAÚJO, A. C. M.; GOUVEIA, L. B. O digital nas instituições de ensino superior: Justificação para o diagnóstico sobre a percepção de gestores, professores e alunos. In: GADI (coord.). Gabinete de Relações Internacionais e Apoio ao Desenvolvimento Institucional. Universidade Fernando Pessoa. Atas dos Dias da Investigação na UFP. Porto, 2017. 861p.

ARAÚJO, A. C. M.; GOUVEIA, L. B. O Digital nas instituições de ensino superior: Um diagnóstico sobre a percepção da comunidade acadêmica de uma instituição de ensino superior em Belém do Pará (Brasil). Revista Estação Científica, v.19, p.1-26, 2018c.

ARAÚJO, A. C. M.; GOUVEIA, L. B. O digital nas instituições de ensino superior: Um diagnóstico sobre a percepção docente em uma instituição de ensino superior em Belém do Pará. In: **Ciência, Desenvolvimento e Inovação na Engenharia e Agronomia Brasileira** v.4 Francisco et al. Congresso Nacional de Educação, 2, 2018, Poço de Caldas. Anais... Poços de Caldas, 2018a.

ARAÚJO, A. C. M.; GOUVEIA, L. B. **O digital nas instituições de ensino superior: um diagnóstico sobre a percepção docente em uma instituição de ensino superior em Belém do Pará (Brasil)**. Braz. J. of Develop., Curitiba, v. 6, n. 7, p. 42551-42555, jul. 2020. ISSN 2525-8761. DOI:10.34117/bjdv6n7-028

AIKENHEAD, Glen (2005) **Research into STS Science Education**. Educación Química.

AZEVEDO, Joaquim. (2003). **Reforma Educativa e Governabilidade da Educação**. IIEE/ Buenos Aires. 24 e 25 de novembro, p 4-21.

BENDRATH, Eduard e GOMES, Alberto. (2011). **Educação e economia: a (re) construção histórica a parti do pós-guerra**. Revista HISTEDBR Online, Campinas, n44, p. 92-106. Dezembro.

BORGES, Simões, SOUZA, Neusiane, NEVES, Camila e TAUCHEN, Gionara. (2013). **Inovações Educacionais: percepções e possibilidades no ensino de ciências**. IX Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias. Girona. 9-12 de setembro, p. 3344-3347

BERNARDI, Solange. (2010). Teresinha. **Utilização de softwares educacionais nos processos de alfabetização, de ensino e aprendizagem com uma visão psicopedagógica**. Revista REI, Getúlio Vargas, v. 5, n. 10.

CHEEK, Denis. (2000). **Marginalization of technology within the STS Movement in American K-12 Education**. Science, Technology, and Society.

CHIAVENATO, Idalberto. (1993). **Introdução à teoria geral da administração**. São Paulo : Makron Books.

DEMO, Pedro. (2008). **O Poder do aprendizado na era da educação**. São Paulo, Editora Paz e Terra.

DIAS, Eduardo e SOUSA, Antónia. (2012). **Jogos de empresas como mediação de alinhamento entre a tomada de decisão e a formação gerencial: estudo com graduandos em administração**.

http://www.faculdade.flucianofeijao.com.br/site_novo/anais/servico/pdfs/Artigos_com_pletos/Adm/Jogos.pdf. ANAIS do V Encontro de Pesquisa e Extensão da Faculdade Luciano Feijão. Sobral-CE, novembro.

DRUCKER, Peter. (1985). **Innovation and Entrepreneurship. Practice and Principles**. London: Harpercollins.

FIOLHAIS, Carlos. (2015). **Ciência e Humanismo. A Visão da Ciência de Erwin Schrodinger**. Biblos. N.1. 3ª série. P 127-151.

GESSINGER, Rosana et al. (2016). O uso pedagógico de recursos tecnológicos como estratégia para qualificar o ensino e contribuir para a redução da evasão na educação superior. In: Congressos CLABES.

GOUVEIA, Luis. (2006). **Negócio Electrónico: conceitos e perspectivas de desenvolvimento**. Livro I – Coleção Negócio Electrónico. Porto: SPI – Principia. Dezembro.

GOUVEIA, Luis; NEVES, Nuno; CARVALHO, Carlos. (2009). **Um ensaio sobre a Governação na Era da Globalização**. Revista Geopolítica. n.3, Junho. Centro Português de Geopolítica, pp 235-268.

ISAIA, Sílvia e BOLZAN, Doris. (2011). **Formação do professor do Ensino superior: Um processo que se aprende?** Revista do centro de Educação UFSM, 2001, vol.29.

LABIDI, Sofiane. (2010). **Sociedade do Conhecimento**. Disponível em: <http://www.jornalpequeno.com.br/2010/10/2/sociedade-do-conhecimento-133564.htm> Acesso em: dezembro/2012.

LIMA, M.; DA SILVA, V.; SILVA, M. (2009). **Jogos educativos no âmbito educacional: um estudo sobre o uso de jogos no Projeto MAIS da Rede Municipal de Recife**. Recife. Disponível em: <http://www.ufpe.br/rtcc> Acesso em: setembro/2016.

MATOS, Sílvia e HOBOLD, Márcia. (2015). **Establishment of Subjective Sense of Teaching and Learning Process in Higher Education**. Psicologia Escolar e Educacional, v. 19, n. 2, p. 299-308.

PINTO–UFPB, Érica Jaqueline S. (2015). **Gênero e Educação Superior: Um estudo sobre as Mulheres na Física**.

RAMOS, S. (2013). **Motivação académica dos alunos do ensino superior**. Psicologia. pt.

RODRIGUES, Leude; MOURA, Lucilene e TESTA, Edimárcio. (2014). **O tradicional e o moderno quanto a didática no ensino superior**. Revista científica do ITPAC, Araguaína, v. 4, n. 3, p. 1-9.

TAKAHASHI, Tadao. (org.) (2000). **Sociedade da Informação no Brasil: Livro Verde**. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia.

TOFFLER, Alvin. (1970). **Choque do futuro**. Lisboa: Edição Livros do Brasil.

VOGT, Carlos (org.) (2006). **Cultura Científica. Desafios**. Editora Universidade de São Paulo: FAPESP.

CAPÍTULO 19

OS JOGOS PEDAGÓGICOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Data de aceite: 01/10/2020

Alessandra Degaspari

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP
Rio Claro - SP
<http://lattes.cnpq.br/6753815615460111>

Andréia Osti

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP
Rio Claro - SP
<http://lattes.cnpq.br/5060520291120371>

RESUMO: A alfabetização é um tema amplamente debatido no campo educacional, tanto nacionalmente quanto internacionalmente, no entanto se tratando do Brasil, ainda hoje não há um consenso entre os pesquisadores sobre quais os melhores recursos didáticos para garantir a aprendizagem efetiva da leitura e da escrita alfabética por alunos da educação básica. Nesse contexto, este texto objetiva verificar quais as contribuições na utilização dos jogos pedagógicos, aqui entendidos como um recurso didático em sala de aula, para o processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Especificamente busca-se: 1) explorar a produção acadêmica nacional e analisar quais são os trabalhos publicados que tratam do uso de jogos no processo de alfabetização de modo a se ter uma visão em menores proporções do panorama geral sobre a utilização dos jogos para alfabetização no Brasil, 2) analisar de que forma a utilização desses

jogos pode contribuir para a aprendizagem do sistema de escrita alfabética e, 3) verificar quais as possibilidades do uso deste recurso no sentido de oferecer uma aprendizagem mais significativa e lúdica aos alunos, assegurando seus processos de aprendizagem. Após o levantamento de todos os artigos que efetivamente compõem amostra, os mesmos foram analisados com base nos seguintes critérios: local e tipo da pesquisa, ano de publicação, tipo de participantes, objetivos e instrumentos. Os resultados indicam que apesar de existirem temáticas que envolvam os jogos nos contextos de aprendizagem, há poucos estudos que abordam especificamente a alfabetização, entretanto, é possível afirmar que quando aplicados sem desqualificar sua intencionalidade, contribuem de forma efetiva para os processos de alfabetização e letramento. Além disso, são instrumentos proporcionadores da dimensão lúdica em relação à aprendizagem nos contextos escolares. Essa pesquisa buscou melhor compreender quais as contribuições do uso de jogos para viabilização do processo de alfabetização.

PALAVRAS -CHAVE: Alfabetização. Didática. Ensino.

PEDAGOGICAL GAMES AND THEIR CONTRIBUTIONS TO THE LITERACY PROCESS

ABSTRACT: Literacy is a widely debated topic in the educational field, both nationally and internationally. However, in Brazil, there is still no consensus among researchers on which are the best didactic resources to ensure the effective

learning of reading and writing for basic education students. In this context, this text aims to verify the contributions in the use of pedagogical games, presented here as a didactic resource in the classroom for the process of literacy in the early years of Elementary School. Specifically, the text seeks to: 1) explore the national academic production and analyze what are the published works that deal with the use of games in the literacy process in order to have a smaller view of the general panorama on the use of games for literacy in the Brazil, 2) to analyze how the use of these games can contribute to the learning of the alphabetical writing system and, 3) to verify the possibilities of using this resource in order to offer a more meaningful and playful learning to the students, ensuring their processes of learning. After surveying all the articles that combine the sample, they were analyzed based on the following criteria: place and kind of research, year of publication, kind of participants, objectives and instruments. The results indicate that although there are themes that involve games in the learning contexts, there are few studies that specifically address literacy. However, it is possible to state that when applied considering their intentionality, they contribute effectively to the processes of literacy. In addition, they are instruments that provide the playful dimension to the learning process in school contexts. This research sought to better understand the contributions of the use of games to enable the literacy process.

KEYWORDS: Literacy. Didactics. Teaching.

INTRODUÇÃO

A alfabetização é um tema amplamente debatido no campo educacional, tanto nacionalmente quanto internacionalmente, no entanto em se tratando do Brasil, ainda hoje não há um consenso entre os pesquisadores sobre quais os melhores recursos didáticos para garantir a aprendizagem efetiva da leitura e da escrita alfabética por alunos da educação básica. Como dito, existem muitas divergências sobre quais os melhores métodos, formas e/ou modos mais indicados para que o processo de alfabetização ocorra de uma forma natural e eficaz. Pode-se afirmar, embasados numa perspectiva interacionista, que há certa aproximação entre alguns autores sobre o tema alfabetização (TFOUNI, 1999, KLEIMAN, 2001, MONTEIRO; SOARES, 2014, OSTI, 2015, FERNANDES; OSTI, 2016a, 2016b, SOARES, 2017) quando esses afirmam que a aquisição da leitura e escrita, na atualidade, deve ser entendida como um processo social, em que a alfabetização é um conceito plural que se refere às práticas sociais de leitura e escrita, envolvendo diferentes práticas sociais, não se restringindo mais ao simples domínio do código e as atividades de codificação e decodificação.

O jogo como recurso didático, segundo Borba (2007) é uma atividade planejada, que propicia a reflexão de conceitos linguísticos e constitui um modo diferente de ensinar e aprender, mas que ao incorporarem a ludicidade, propiciam novas e interessantes relações e interações entre as crianças e entre elas e o conhecimento. No processo de alfabetização, os jogos como, por exemplo, o de

rimas, lotos de palavras, jogos de memória, dentre outros, constituem formas de ensinar e de direcionar a aprendizagem de conteúdos específicos. Também em Fernandes e Osti (2016), Osti, Lucca e Manfroni (2019), Lucca e Osti (2019) encontramos referências às possibilidades que a utilização dos jogos propicia no contexto pedagógico e ao processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Mediante o exposto, deseja-se com este texto discutir de que forma os jogos pedagógicos podem contribuir para o processo de alfabetização e letramento. Para isso foi feita uma revisão de literatura dos últimos dezesseis anos para analisar o que as pesquisas têm destacado como relevante na área da alfabetização em relação ao uso de jogos, bem como discutir quais as possibilidades do uso de jogos pelo professor em sala de aula e para a aprendizagem de alunos em processo de alfabetização.

PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA: ANÁLISE E CLASSIFICAÇÃO POR TEMÁTICA ESTABELECIDADA

Tendo em vista a compreensão acerca das contribuições dos jogos no processo de alfabetização e letramento, bem como as contribuições oriundas dos mesmos em relação a essa etapa, foi realizado um levantamento bibliográfico a cerca da temática descrita, em bancos de dados como SciELO, Banco Digital de teses e Dissertações da USP, Biblioteca Digital da Unicamp e Cátedra, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Unesp. Além desses meios, a busca também foi complementada por trabalhos publicados pela Anped.

O período estipulado para composição do acervo compreendeu os últimos dezesseis anos, ou seja, entre 2003 e 2018. Através de um levantamento preliminar nas bases de pesquisas mencionadas anteriormente. Desta forma, alguns resultados podem ser descritos em relação aos artigos que compõem a pesquisa. Os trabalhos foram separados por temáticas, sendo elas respectivamente: o jogo como recurso diagnóstico, o jogo na formação e prática docente; o jogo no ambiente escolar e o jogo como instrumento motivacional.

O jogo como recurso diagnóstico

Esta categoria trata de artigos que apontam os jogos como mediadores de observações e contribuintes para diversos processos como a aquisição da leitura, a influência do lúdico em sala de aula ou oficinas de jogos, análise do funcionamento cognitivo das crianças, e também, as intervenções que esses proporcionam no ambiente escolar.

Os trabalhos analisados neste eixo temático e pertencentes a diversos autores (Acre; Alves; Araújo, Ribeiro e Santos; Brenelli e Dell’Agli; Burochovitch e Gomes; Carvalho e Oliveira; Carvalho, Macedo, Petty e Souza; Cavalcante e

Ortega; Costa; Furtado; Lira; Luna; Silveira; e Zacarias), abordam a utilização de jogos pedagógicos em diversos formatos, como tabuleiros, bingos com letras e jogos de descobertas, voltados a alfabetização e letramento.

Considerando que as pesquisas enfatizam que os jogos possibilitaram que as crianças demonstrassem interesse nas atividades propostas, fator que reforça os bons fundamentos do jogo como contribuinte no contexto escolar, bem como proporcionador do desenvolvimento da consciência corporal e no desempenho nas estratégias de leitura, logo, se trata de um recurso a ser utilizado enquanto diagnóstico psicopedagógico. Além disso, é válido mencionar que os jogos podem auxiliar a criança a desenvolver outros aspectos como a concentração, o respeito para com o outro jogador, bem como habilidades que também auxiliarão como estímulo na aprendizagem dos conteúdos escolares e que permitem a identificação de pendências no processo de leitura.

O jogo na formação e prática docente

Esta categoria por sua vez, abrange as influências dos jogos mediante sua função auxiliadora nos processos propostos pelos professores para serem desenvolvidos em sala de aula, bem como, os jogos enquanto propostas de ações reflexivas na formação desses profissionais. Assim como na categoria anterior, os estudos aqui foram baseados em diversos autores (Assis; Campos; Campos e Macedo; Fiorot e Ortega; Lombardi; Pereira; Pimentel; Ritzmann; Smili; Suleiman; e Teixeira) que realizaram atividades com os professores, por meio de entrevistas, autobiografias e também oficinas de jogos.

Esses trabalhos permitem afirmar que posterior às vivências mencionada as professoras aprimoraram sua atuação em sala de aula, em relação às atividades lúdicas e demonstraram autonomia para fornecer aos alunos as principais condições relativas ao preparo do jogo, tais como o planejamento, a avaliação e a reorganização da atividade.

Entretanto, os professores apresentam um discurso valorativo em relação ao jogo, contudo, não o inserem em suas práticas pedagógicas, alegando dificuldades para fazê-lo, explicadas por grande parte, pela exigência do cumprimento do conteúdo programático, que não permite a inserção desse tipo de atividade e também, por serem minoria os docentes que tiveram jogos como instrumento em sua formação inicial.

O contato com os jogos pedagógicos permitiu aos professores a tomada de consciência sobre sua função mediadora nos processos de aprendizagem, na relação do aluno com o conhecimento e também, a importância de os processos de formação docente abordar a ludicidade, para que os docentes compreendam sua relevância na vida dos alunos no contexto da sala de aula, e, além disso, os jogos

também proporcionam a formação subjetiva do educador que supera a postura de que “adulto não brinca”, para que as compreensões de suas intencionalidades se efetivem nas escolas.

O jogo no ambiente escolar

Esta categoria abrange trabalhos que refletem pesquisas desenvolvidas inteiramente no contexto educacional, ou seja, apresentam propostas realizadas em alguns espaços do ambiente escolar, e denotam as relações cooperativas, através de sua importância para a construção do conhecimento.

Os estudos aqui explorados se baseiam em alguns autores (Caiado e Rossetti; Kishimoto; Magalhães; e Santos), que a partir da aplicação dos jogos em oficinas para professores e alunos, observaram as relações durante as rodadas, as trocas cooperativas entre os alunos e também, utilizaram de entrevistas como metodologia.

Os resultados possibilitaram verificar que os jogos permitem um ensino mais atraente, bem como, grande estímulo para o processo de ensino aprendizagem. Outro fator se relaciona com a melhora desse ensino, uma vez que as atividades realizadas antes foram comparadas com as desenvolvidas após os procedimentos com jogos, e também viabilizaram o envolvimento significativo e pessoal dos alunos, com as atividades propostas.

Pode-se descrever que os docentes relataram compreender que a utilização dos jogos possibilita que os alunos desenvolvam a coordenação motora, o raciocínio lógico e a socialização. Por fim, nota-se que os alunos indicaram que obtiveram uma visão positiva da escola devido às atividades lúdicas realizadas. Sendo assim, é possível destacar que a inserção dos jogos permitiu que fossem utilizados de fato como uma ferramenta para o letramento e alfabetização.

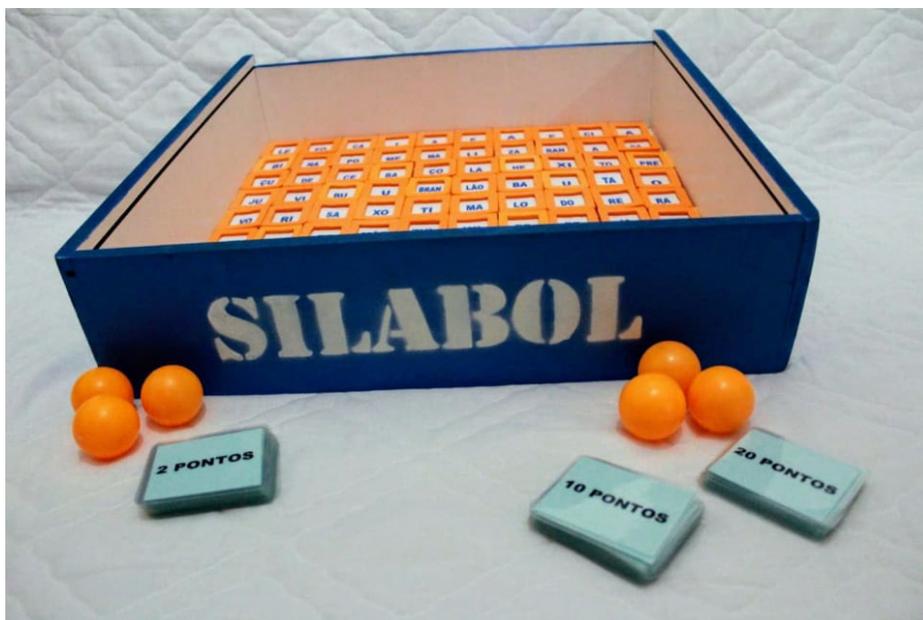
O jogo como instrumento motivacional

Esta categoria descreve o jogo enquanto recurso pedagógico tanto na superação de dificuldades, como ferramenta que motiva o aluno a se relacionar e envolver-se efetivamente como o processo de aquisição do conhecimento. Somente o artigo de uma autora (Batista) investigou o uso de jogos educacionais, como um recurso pedagógico durante as atividades propostas em sala de aula, principalmente às voltadas a alfabetização e letramento.

Dito isso, no decorrer das sessões de jogos realizadas com as crianças, elas apresentaram uma melhora significativa na aprendizagem, tornando-se cada vez mais autônomas e confiantes em relação à realização das atividades propostas.

SILABOL: UM EXEMPLO DE JOGO PEDAGÓGICO

Apresentamos aqui um jogo pedagógico, a fim de melhor demonstrar uma referência deste tipo de recurso. O jogo foi elaborado com base no site “A arte de aprender brincando”, mas em que algumas regras foram reestruturadas. O “Silabol” é um jogo destinado a crianças do Ensino Fundamental I e objetiva a formação de palavras através de sílabas. Possui como materiais uma caixa MDF quadrada, seis bolas de pingue-pongue, duzentas e sessenta peças quadradas de EVA, sessenta fichas de 2 pontos, dez fichas de 10 pontos e cinco fichas de 20 pontos. O jogo deve conter no mínimo dois jogadores.



Criadoras: Alessandra Degaspari e Beatriz Convento Valcezia, na época, alunas de graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia (2017).

Regras do jogo “Silabol”

1. Definir quem será o jogador a iniciar a partida (tirar par ou ímpar);
2. O jogador que iniciar a partida lança seis bolas no interior da caixa;
3. As sílabas sorteadas devem ser retiradas da caixa e o jogador tentará formar uma palavra de acordo com o campo semântico estabelecido;
4. O jogador poderá escolher mais duas sílabas da caixa para completar a palavra que deseja formar;

5. Caso o jogador consiga formar uma ou mais palavras, receberá 2 pontos por cada sílaba da palavra formada (fará uso das fichas com 2, 10 ou 20 pontos, podendo trocá-las de acordo com a pontuação. Por exemplo: cinco fichas de 2 pontos = uma ficha de 10 pontos);
6. O jogador que acertar a formação das palavras possui o direito de repetir a jogada;
7. Caso o atual jogador retire sílabas que não permitam formar nenhuma palavra, o outro jogador reinicia a partida seguindo o mesmo processo;
8. Vence o jogador que possuir mais pontos no final do jogo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral deste texto centrou-se em compreender as contribuições dos jogos pedagógicos para o processo de alfabetização e letramento. Mais especificamente, buscou-se explorar a produção acadêmica nacional através da análise dos trabalhos publicados nos últimos dezesseis anos que trata do uso de jogos no processo de alfabetização, além de discutir os resultados encontrados, de modo a se ter uma visão em menores proporções do panorama geral sobre a utilização dos jogos para alfabetização no Brasil, e, por fim, analisar de que forma os jogos podem contribuir para a aprendizagem do sistema de escrita alfabética.

Acredita-se que foi possível ter uma visão em menores proporções da utilização dos jogos no sistema educacional brasileiro e perante essa constatação, alguns apontamentos puderam ser destacados acerca da análise dos artigos que compõem a amostra. Sendo assim, diagnosticou-se que esse instrumento desperta maior interesse nos alunos para a realização de atividades, pois, se trata de um recurso que possibilita a compreensão leitora de forma contextualizada. Ao mesmo tempo, viabiliza o desenvolvimento integral da criança, bem como a consciência corporal, a qual é responsável por aprimorar o processo de escrita. Além disso, é perceptível a contribuição dos jogos acerca da atenção e concentração demonstradas pelos alunos.

Sobre a utilização dos jogos nos processos de leitura e escrita, estes permitem a identificação de pendências nesses processos, ao mesmo tempo em que são recursos que podem propiciar auxílio na superação das dificuldades de aprendizagem, além de viabilizar o desenvolvimento cognitivo, afetivo e emocional dos alunos inseridos em contextos educacionais.

Isto posto, uma das contribuições deste trabalho reside em mostrar aos docentes a importância em se usar o auxílio dos jogos para proporcionar uma prática docente diferenciada e mais lúdica. Destaca-se que através da superação da dificuldade de trabalhar o lúdico em sala de aula, a qual, conforme analisado se

concretiza pela ausência de tempo, que é tomado pelas exigências das esferas que gerenciam as escolas, bem como, por inseri-los nas aulas apenas como recreação. Há de refletir sobre a real intencionalidade dos jogos, uma vez que, se faz pedagógico, quando o docente reconhece as propriedades desse recurso e utiliza-o de modo a atingir os objetivos de aprendizagem. Assim, compreende-se a importância do reconhecimento por parte do profissional em relação às especificidades dos jogos, bem como sua potencialidade em sala de aula.

Consideramos primordial que discussões sobre os jogos e sua relação com o contexto escolar sejam temas dos cursos de formação de professores, seja na etapa inicial ou continuada, pois, conforme observado em alguns artigos, os docentes não possuem conhecimento suficiente para compreender os jogos pedagógicos como recursos para o processo de aprendizagem, pois sozinhos, não são capazes de alcançar o desenvolvimento desejado, logo é necessário que sejam utilizados com finalidades e planejamento.

Além disso, também são perceptíveis que ao longo dos dezesseis anos postos em análise, foram escassas as publicações sobre a especificidade do tema relacionando-o a aprendizagem, o que permite afirmar que as produções acadêmicas contidas nesse período, possuem diversas perspectivas e temáticas, que não necessariamente abordam a contribuição dos jogos para o processo de alfabetização e letramento.

Sendo assim, elucidamos que seja relevante a utilização de jogos pedagógicos durante as aulas, pois, se trata de um importante recurso para o processo de alfabetização e letramento, uma vez que perpassa por diversas áreas de conhecimento, assim como a participação efetiva de todos os alunos, independente de suas dificuldades, oportunizando dessa maneira, que o professor possa utilizar da estratégia de agrupamento para viabilizar o desenvolvimento de suas propostas de atividades, conforme os conhecimentos demonstrados pelas crianças.

REFERÊNCIAS

ACRE, A. O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Froebel. **Cad. Cades**, Campinas, v.24, n.62, p. 9-25, abril, 2009.

AGLI, B. A. V. D.; BRENELLI, R. P. **O jogo “descubra o animal”**: um recurso no diagnóstico psicopedagógico. *Psicologia em estudo*, Maringá, v. 12, n.3, p. 563-572, set./dez., 2007.

ALVES, F. D. **O lúdico e a educação escolarizada da criança**. In: OLIVEIRA, ML., org. (Im) pertinências da educação: o trabalho educativo em pesquisa [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 193 p.

ARAUJO, N. M. E.; RIBEIRO, F. R.; SANTOS, S. F. dos. Jogos pedagógicos e responsividade: ludicidade, compreensão leitora e aprendizagem. **Revista Baktiniana**, São Paulo, v.7, n.1, p. 4-23, Jan./Jun., 2012.

BATISTA, K. **Aprendizagem, motivação e jogos**: uma análise a partir da teoria da autodeterminação. 2018. 96 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2018.

BORBA, A. M. **O brincar como um modo de ser e estar no mundo**. In: Ensino Fundamental de nove anos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRINCANDO, A.A.A. **Silabol**. Disponível em: <http://www.aartedeaprenderbrincando.com/2012/04/silabol-jogo-das-silabas.html?m=1&fbclid=IwAR2IGefdS8883sQ6RqeYmAEuJnBcbPnsvTPUixQRaZ4zZgf0MKa6O3yDKCA>. Consultado em: 05/jun/2017.

CAIADO, A. P. S.; ROSSETTI, C. B. Jogos de regras e relações cooperativas na escola: uma análise psicogenética. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v. 13, n. 1, jan./jun., p. 87-95, 2009.

CAMPOS, M. C. R. M. **Formação docente em oficinas de jogos**: indicadores de mediação da aprendizagem. 2004. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

CAMPOS, M. C. R. M.; MACEDO, L. de. Desenvolvimento da função mediadora do professor em oficinas de jogos. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP, v. 15, n. 2, p. 211-220, Jul./Dez., 2011.

CARVALHO, G. E.; MACEDO, L.; PETTY, A. L.; SOUZA, M. T. C.C.; Intervenção com jogos: estudo sobre o Tangram. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo. 2015. 22 p.

CARVALHO, L. R. R. de; OLIVEIRA, F. N. de. Quando o jogo na escola é bem mais que jogo: possibilidades de intervenção pedagógica no jogo de regras Set Game. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 95, n. 240, p. 431-455, Ago. 2014.

CAVALCANTE, C. M. B.; ORTEGA, A. C. **Análise microgenética do funcionamento cognitivo de crianças por meio do jogo Matix**. Estudos de Psicologia, Campinas, v. 25, n.3, p. 449-459, jul./set., 2008.

COSTA, A. V. **O lúdico na sala de aula de língua portuguesa no fundamental II**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

FERNANDES, T. A.; OSTI, A. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e o uso de jogos na aprendizagem inicial da leitura e escrita. **Educação em Revista (UNESP. Marília)**, v. 1, p. 81-98, 2016.

FIOROT, M. A. et al. **Análise do processo de tomada de consciência de professoras por meio do jogo Traverse**. Psico-USF (Impr.), Itatiba, v. 13, n. 2, Dec. 2008.

FIOROT, M. A.; ORTEGA, A. C. **Competências de ensino**: um estudo com professoras no contexto do jogo Traverse. Estudos de Psicologia, 12 (3), p. 221 – 231, 2007.

FURTADO, V. Q. **Crianças com dificuldade em escrita e estruturação espacial**: uma reeducação psicopedagógica. 2004. 192 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2004.

GOMES, M. A. M. BUROCHOVICH, E. **Desempenho no jogo, Estratégias de Aprendizagem e Compreensão na Leitura**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília, v.21, n. 3, p. 319 - 326, Set-Dez, 2005.

KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. MORGADO, R. de F. C. TOYOFUKI, K. R. Jogo e letramento: crianças de 6 anos no ensino fundamental. **Educ. Pesqui.** v.37, n.1, p. 191-210, 2011.

KLEIMAN, A.B. Programas de Educação de jovens e adultos e pesquisa acadêmica: a contribuição dos estudos do letramento. **Educ. Pesqui. São Paulo**, v. 27, n. 2, p. 267 – 281 jul./dez. 2001.

LIRA, A. C. M. **Problematizando o uso de jogos e brincadeiras na educação de 0 a 6 anos**: uma análise de propostas exemplares. 2009. 175 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

LOMBARDI, L. M. S. dos S. **Jogo, brincadeira e prática reflexiva na formação de professores**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

LUCCA, T. A. F.; MANFRONI, A. C.; OSTI, A. **Uso de jogos para o atendimento a crianças com dificuldades na alfabetização**. Pró- Educação: Revista de Educação da Univás. V.4, n.10, p. 774-795, 2019.

LUCCA, T. A. F.; OSTI, A. **Os jogos e os processos de alfabetização: relato de uma experiência da utilização deste recurso em sala de aula**. Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genética. v.11, n.1, p. 125-166, 2019.

LUNA, F. G. de. **A (in)disciplina em oficina de jogos**. 2008. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

MAGALHÃES, C. R. **Jogando e aprendendo**: a importância dos jogos dramáticos na construção do conhecimento. 2010. 71 f. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

MONTEIRO, S. M.; SOARES, M. Processos cognitivos na leitura inicial: relação entre estratégias de reconhecimento de palavras e alfabetização. **Educ. Pesqui. São Paulo**, p. 1 – 17, fev, 2014.

OSTI, A.. **Formação de professores alfabetizadores**. In: PARENTE, C. M. D.; MATTOS, M. J. V. M.; VALLE, L. E. L. R. (Org.). Formação de professores frente às mudanças sociais, políticas e tecnológicas. 1ed.Porto Alegre: Penso, 2015, v. , p. 85-99.

PEREIRA, J. E. **A importância do lúdico na formação de educadores**: uma pesquisa na ação do Museu da Educação e do Brinquedo - MEB da Faculdade de Educação da USP. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

PIMENTEL, A. **Jogo e desenvolvimento profissional**: análise de uma proposta de formação continuada de professores. 2004. 225 f. Tese (Doutorado em Psicologia e Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

RITZMANN, C. D. S. **O jogo na atividade de ensino. Um estudo das ações didáticas de professores em formação**. 2009. 191 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

SANTOS, K. D. C. **O módulo de jogos no Colégio de Aplicação João XXIII**: um estudo de caso. 2011. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2011.

SILVEIRA, C. A. F. **Os processos inferenciais via jogos de regras na compreensão da leitura**. 2004. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

SIMILI, M. de F. C. **Jogos de regras e Educação**: Concepções de docentes do ensino fundamental. 2009. 104 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2009.

SOARES, M. **Alfabetização - a questão dos métodos**. SP: Editora Contexto, 2017.

SULEIMAN, A.R. **O jogo e a educação matemática**: um estudo sobre as crenças e concepções dos professores de matemática quanto ao espaço do jogo no fazer pedagógico. 2008. 258 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2008.

TEIXEIRA, S. F. de A. **Uma reflexão sobre a ambiguidade do conceito de jogo na educação matemática**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

ZACARIAS, T. R. P. **Relações entre condutas reveladas na compreensão leitora e no jogo quarto de alunos do ensino médio**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

CAPÍTULO 20

EDUCAÇÃO POPULAR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA ATUANDO COMO EDUCADOR EM UM ESPAÇO DEMOCRÁTICO E DE AUTOGESTÃO

Data de aceite: 01/10/2020

Data de submissão: 06/07/2020

Rebeca Mello Chaves

Universidade Federal de Santa Maria
Santa Maria – Rio Grande do Sul
<http://lattes.cnpq.br/6447850880356228>

Gabriel Penna Kramer Lima

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Porto Alegre - RS
<http://lattes.cnpq.br/8149671364622937>

RESUMO: Esse trabalho trata-se de um relato de experiência sobre o exercício de docência desenvolvido no curso Pré-Vestibular Popular Práxis, um projeto de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Dessa forma, objetiva-se compartilhar a experiência de docência dos autores, que participaram do projeto ao longo da graduação em engenharia química, nas disciplinas de química e física, em um espaço democrático e de autogestão, onde, coletivamente, educadores e educandos constroem e organizam as propostas de trabalho e gestão. O projeto em questão propiciou experiências para além do ambiente acadêmico convencional, onde o espaço de ensino não fica restrito à sala de aula e ao conteúdo ministrado pelo educador, onde as relações desenvolvidas resultam na construção de consciência de classe, social e política, e de uma visão social mais crítica e bem fundamentada.

PALAVRAS-CHAVE: Educação popular; docência; extensão.

POPULAR EDUCATION: AN EXPERIENCE REPORT ON ACTING AS EDUCATOR IN A DEMOCRATIC AND SELF-MANAGEMENT SPACE

ABSTRACT: This paper is a teaching exercise experience report developed in the Pre-Vestibular Popular Praxis course, that is a project of Teaching, Research and Extension of the Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). The objective is to share the teaching experience of the authors, who participated in the project throughout their undergraduate courses in chemical engineering, teaching chemistry and physics disciplines. These disciplines was developed in a democratic and self-management space, where teachers and students build and organize work and management proposals collectively. The project provided experiences beyond the conventional academic environment, where the teaching space is not restricted to the classroom and the content taught by the educator. The relationships developed result in the construction of class, social and political awareness, as well a more critical and well-founded social vision.

KEYWORDS: Popular education; teaching; extension.

1 | INTRODUÇÃO

O surgimento de cursos pré-vestibulares populares ocorreu em um contexto contraditório do sistema educacional, onde a profunda

desigualdade presente no acesso ao ensino superior incitou o surgimento de várias iniciativas organizadas para protestar contra essa realidade e produzir ações de combate às desigualdades na educação (ZAGO, 2008). Em complemento a isso, conforme sustentam os autores Dourado, Catani e Oliveira (2004, p.101-102),

A partir de meados dos anos 90, tornaram-se crescentes as ações e debates envolvendo a ampliação e a diversificação do sistema, evidenciados pela criação dos cursos sequenciais e de alternativas ao vestibular aberto pela LDB (Lei n. 9.294/96); pelo novo programa de crédito educativo (FIES); pela pressão exercida por grupos historicamente excluídos do ensino superior – mediante movimentos de isenção da taxa de inscrição para o vestibular e da experiência dos cursos pré-vestibulares alternativos –; e ainda pela introdução do sistema de cotas para alunos negros e outros, oriundos de escolas públicas, como nova forma de acesso à educação superior.

Nesse contexto, em um período político caracterizado pelo enfraquecimento dos movimentos sociais populares e governos neoliberais, mediante debates e discussões dentro do movimento estudantil das universidades (UFSM e UNIFRA) na época, surge o Práxis.

O Práxis - Coletivo de Educação Popular é, antes de mais nada, um movimento social criado por um grupo de estudantes em 1999, se tornando, no ano de 2000, um projeto de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) no formato de pré-vestibular popular. Estando, então, em funcionamento há 19 anos na cidade Santa Maria - RS e atendendo, principalmente, a população de baixa renda da cidade e região.

Essa iniciativa, desenvolvida por diversos setores do movimento estudantil, teve como objetivo a construção de ações junto com os trabalhadores e a articulação dos setores das universidades e organizações populares, visando uma sociedade mais justa e igualitária. Além do fortalecimento da pesquisa, criação e experimentação de práxis ligadas a Educação Popular, em um espaço composto por um ambiente de educação acolhedor, politizado e crítico, onde se permita desenvolver tudo isso.

Para além disso, o acesso à universidade pública é algo também prioritário para o coletivo, que constrói espaços de aprendizagens formais e informais para com a comunidade de Santa Maria, visando aperfeiçoar e fortalecer as condições dos seus alunos para o ingresso na faculdade.

A forma com que o Práxis está organizado – que será melhor detalhada ao longo dos relatos de experiência – visa propiciar aos integrantes, um espaço de caráter democrático – a partir de experiências em assembleias de educadores e alunos – e organização autogestionada – a partir de reuniões horizontais sem características hierárquicas. Esses atributos: a autogestão, a construção coletiva e a coordenação horizontal são o que diferencia o projeto da lógica de educação

tradicional e ao mesmo tempo atendem as demandas do público assistido pelo coletivo.

Esse ambiente, organizado democraticamente, onde educadores e educandos constroem e organizam diversas propostas de trabalho e gestão, e onde o consciente coletivo prevalece, possibilita o amadurecimento da percepção social, uma experiência divergente a qualquer outra oferecida pela universidade.

2 | DESENVOLVIMENTO

O contato com esse espaço democrático é marcado por aprendizagem e evolução para todas as pessoas que se dispõem a participar dessa proposta, tanto pelo convívio com os alunos quanto pelo desafio oferecido pela experiência de docência e das demais atividades desenvolvidas no projeto, como podemos acompanhar a seguir.

3 | AULAS MINISTRADAS

Como comentado na introdução, o Práxis atua como pré-vestibular popular desde o ano de 2000, possibilitando que educandos de diferentes faixas etárias e classes sociais ingressem nas universidades, através das aulas preparatórias, ministradas por acadêmicos da UFSM, das respectivas matérias exigidas nos processos seletivos.

Essa ação educacional estabelecida pelo Práxis, propicia a formação de educadores populares e resulta em um processo de troca mútua, na qual os educadores contribuem com seus conhecimentos teóricos e, ao mesmo tempo, estão em contato com uma realidade cotidiana, muitas vezes, diferente da sua, o que permite um crescimento pessoal e profissional (COSTA et al., 2014).

No período de colaboração dos autores, haviam duas turmas e as aulas preparatórias aconteciam todas os dias, de segunda-feira a sexta-feira, no período da noite, das 19h até as 22h, dividido por três aulas de diferentes disciplinas.

As aulas ministradas pelos autores foram na área da química que aconteciam todas as terças e quintas e eram aplicadas por quatro educadores, de modo que cada educador ministrava uma aula a cada duas semanas dependendo da disponibilidade e do acordo estabelecido entre todos.

O aprendizado envolvido nesse processo educacional foi além do conhecimento teórico transmitido pelos educadores, considerando que a experiência em sala de aula proporcionou uma transformação, por parte dos professores, na didática e na forma de transmitir o conteúdo para os alunos. Tendo em vista que os educadores, como estudantes de engenharia química, possuíam um contato diário com o conteúdo ministrado e estavam sujeitos a supor o prévio conhecimento, pelos

estudantes, de alguns conceitos tidos como básicos da disciplina de química. O crescimento pedagógico envolvido no fato de essa suposição se mostrar errônea está vinculado à percepção de uma realidade diferente composta, inclusive, por alunos que já haviam passado pelo ensino médio há muitos anos ou, até mesmo, que foram vítimas do nosso sistema educacional desigual e insatisfatório.

4 | DESENVOLVIMENTO DE MATERIAL E APLICAÇÃO EM AULA

Um planejamento importante do Práxis é a elaboração de ferramentas para a facilitação do aprendizado em sala de aula, tanto para o educando quanto para o educador. Como parte dessas ferramentas, são elaboradas anualmente por parte dos educadores apostilas das diversas matérias existentes no curso e distribuída para os alunos.

No ano de 2016 a apostila de química completa foi elaborada em fevereiro, no período não letivo do coletivo, por quatro professores das aulas de química para a preparação do início das aulas, tendo como o objetivo o melhoramento na didática e na forma de transmissão de conteúdo.

A etapa da construção dessa ferramenta se mostrou muito significativa por parte dos educadores, pois através dessa criação foi possível um melhor planejamento dos assuntos que seriam trabalhados ao longo do ano. Assim, a apostila foi dividida em conteúdos referentes às etapas do ensino médio conjuntamente com exercícios, do primeiro ao terceiro ano, como segue na figura abaixo.

SUMÁRIO		
1. PROPRIEDADES GERAIS, FUNCIONAIS E ESPECÍFICAS.....	3	
1.1 ESTADOS FÍSICOS DA MATÉRIA.....	3	
1.2 SUBSTÂNCIA E MISTURAS.....	5	
2. FENÔMENOS.....	8	
3. SEPARAÇÃO DE MISTURAS.....	8	
3.1 TRATAMENTO DA ÁGUA.....	11	
QUESTÕES ENEM.....	12	
4. ESTRUTURA ATÔMICA.....	14	
4.1 DE ONDE VÊM OS ÁTOMOS?.....	14	
QUESTÕES ENEM.....	15	
5. TABELA PERIÓDICA.....	16	
5.1 ELETRONEGATIVIDADE.....	18	
5.2 DENSIDADE.....	18	
6. ÍON.....	19	
7. LIGAÇÕES QUÍMICAS.....	19	
7.1 LIGAÇÕES IÔNICAS.....	20	
7.2 LIGAÇÕES COVALENTES.....	21	
7.3 LIGAÇÕES METÁLICAS.....	22	
QUESTÕES ENEM.....	22	
8. INTERAÇÕES INTERMOLECULARES.....	24	
8.1 POLARIDADE.....	24	
8.2 SOLUBILIDADE E PONTO DE EBULIÇÃO.....	28	
QUESTÕES ENEM.....	29	
9. ÁCIDOS E BASES.....	31	
9.1 TEORIAS ÁCIDO-BASE DE ARRHENIUS, DE BRÖNSTED-LOWRY E DE LEWIS.....	31	
9.1.1 A teoria Arrhenius: tem que ter água.....	31	
9.1.2 A teoria Brønsted-Lowry: Dando e recebendo.....	32	
9.2 NOMENCLATURA.....	33	
9.2.1 INDICADORES ÁCIDO-BASE E pH.....	34	
9.3 pH, pOH E NEUTRALIZAÇÃO.....	36	
QUESTÕES ENEM.....	38	
10. RELAÇÕES DE MASSA.....	42	
10.1 MASSA ATÔMICA.....	42	
10.2 MASSA MOLECULAR.....	42	
10.3 MOL OU MASSA MOLAR.....	42	
10.4 VOLUME MOLAR.....	43	
10.5 LEIS PONDERAIS.....	43	
10.6 CÁLCULO ESTEQUIOMÉTRICO.....	44	
11. SOLUÇÕES.....	52	
11.1 CLASSIFICAÇÃO.....	52	
11.2 CONCENTRAÇÃO DAS SOLUÇÕES.....	53	
11.3 DILUIÇÃO DE SOLUÇÕES.....	53	
12. TERMOQUÍMICA.....	59	
12.1 ENTALPIA.....	59	
12.2 EQUAÇÕES TERMOQUÍMICAS.....	59	
12.3 TIPOS DE CALORES DE REAÇÃO.....	59	
12.4 ENERGIA DE LIGAÇÃO.....	60	
12.5 LEI DE HESS.....	60	
13. ELETROQUÍMICA.....	65	
13.1 NÚMERO DE OXIDAÇÃO.....	65	
13.2 REAÇÕES DE ÓXIDO-REDUÇÃO.....	65	
13.3 SÉRIE DE REATIVIDADE QUÍMICA.....	66	
13.4 PILHAS E BATERIAS.....	66	
14. EQUILÍBRIO QUÍMICO.....	74	
15. CONSTANTE DE EQUILÍBRIO.....	74	
15.1 FATORES QUE INFLUENCIAM O DESLOCAMENTO DO EQUILÍBRIO.....	74	
15.2 EQUILÍBRIO DE ÁCIDOS E BASES.....	75	
16. CINÉTICA.....	83	
16.1 CONDIÇÕES PARA A OCORRÊNCIA DE UMA LIGAÇÃO QUÍMICA.....	83	
16.2 FATORES QUE INFLUENCIAM NA VELOCIDADE DAS REAÇÕES.....	83	
16.3 LEI DA VELOCIDADE.....	84	
17. QUÍMICA E MEIO AMBIENTE.....	88	
17.1 POLUIÇÃO.....	88	
17.2 LIXO.....	88	
17.3 EFLUENTES.....	88	
17.4 AQUECIMENTO GLOBAL.....	89	
17.5 CHUVA.....	89	
17.6 CAMADA DE OZÔNIO.....	89	
17.7 DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL.....	89	
18. CADEIA CARBÔNICA.....	100	
19. O PETRÓLEO E OS HIDROCARBONETOS.....	102	
19.1 GÁS NATURAL.....	104	
19.2 CARVÃO.....	105	
20. PRINCIPAIS CLASSES FUNCIONAIS DE COMPOSTOS ORGÂNICOS.....	106	
21. PROPRIEDADES FÍSICAS DAS FUNÇÕES ORGÂNICAS.....	110	
21.1 ISOMERIA.....	113	
21.2 POLÍMEROS.....	115	
22. ÓLEOS E GORDURAS.....	116	
23. SABÕES E DETERGENTES.....	117	
23.1 GLICERINA.....	119	
24. PROTEÍNAS.....	119	
25. ENZIMAS.....	119	
QUESTÕES ENEM.....	120	

Figura 1: Índice referente à apostila de química.

A etapa da impressão foi trabalhada com todo o coletivo, onde integrantes se tornaram responsáveis pela tarefa de diagramação e impressão de todas as apostilas do curso. Assim, utilizou-se a apostila ao longo de todo o ano como base para os conteúdos das aulas bem como a aplicação de exercícios.

5 | PROJETO ESCOLAS PRISIONAIS – EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL NO PRESÍDIO DE JÚLIO DE CASTILHOS

Uma das grandes estratégias do Práxis para a construção de um desenvolvimento crítico no processo de formação do educador popular é o fornecimento de experiências com realidades distintas com os quais ele está acostumado. O projeto Escolas Prisionais, em parceria com alguns presídios ao redor da região de Santa Maria, foi um exemplo de vivência organizada para aproximar o contato do coletivo com organizações prisionais e, conseqüentemente, experiências educacionais distintas e enriquecedoras.

Os objetivos do projeto constituíam-se desde o oferecimento de práticas pedagógicas e aulas preparatórias para os detentos que realizariam o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) daquele dado ano ou realizariam provas certificadoras de formação de Ensino Fundamental ou Médio, até o contato dos educadores à realidade dos presídios, criação de relações com os detentos e trabalhadores do local, e o entendimento do funcionamento institucional do presídio.

No ano de 2016 o Práxis realizava o projeto em parceria com o Presídio Estadual Júlio de Castilhos, a partir com o contato direto com o administrador do presídio. O presídio é administrado pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul e é localizado na entrada da cidade, há 50 km de Santa Maria, na Avenida Jorge Mascarenhas, com capacidade de engenharia para oitenta pessoas e atualmente possui uma população carcerária de 102 presos (SUSEPE, 2019).

As aulas eram organizadas semanalmente, a partir do conhecimento das disponibilidades dos educadores pelo coletivo, que contactava o presídio e combinavam o(s) dia(s) a serem marcadas as aulas, com preferência nas quartas-feiras devido ao calendário interno e rotina dos trabalhadores do presídio e dos detentos. Na época havia dificuldades de fechamento de horários e as aulas aconteciam com uma frequência entre 2 a 3 semanas.

O transporte para o presídio era fornecido pela própria instituição, saindo no início da manhã de Santa Maria em direção a cidade de Júlio de Castilhos. O presídio também fornecia para os educadores alimentação, local de descanso e passagem de ônibus para a volta à Santa Maria no final da tarde.

As aulas eram realizadas em uma sala dentro do presídio, com cadeiras, material para escrever e para apresentação (mesa e projetor). A sala era de tamanho médio, e em média havia a participação de 5 a 10 detentos por aula, permitindo que

todos os alunos tivessem um espaço considerável para leituras e participação nas aulas.

A aula desenvolvida na ocasião relatada abrangeu a disciplina de química, e o conteúdo foi referente aos Processos de Tratamento de Água tipicamente utilizados em sistemas públicos de abastecimentos. Foi preparado uma apresentação de slides em uma aula de duração de aproximadamente 2 horas, com intervalo. O educador constatou a participação efetiva de todos os alunos durante a aula, com trocas de experiências e relatos de vida que qualificaram o conteúdo e a sua própria apreensão.

Após a aula, houve o almoço, feito no refeitório da própria instituição, em convívio com todos os trabalhadores do local. Depois do almoço, em condição de ser a primeira vez do educador no local, houve uma visita apresentação com o diretor do presídio para conhecer a instituição, os locais de convívio recreativo, os trabalhadores e os próprios detentos em condições judiciais permissíveis de contato. Muito foi comentado a respeito das políticas públicas da época, que tinham reflexo direto com as condições estruturais do presídio, das práticas administrativas realizadas no seu interior, e com a relação com o governo estadual na gestão e financiamento do presídio.

6 | CONCLUSÃO

Considerando os objetivos que guiam as atividades no Práxis e seu histórico, pode-se dizer que, as diversas atividades gerenciadas e vivenciadas pelos estudantes e educadores, articulam não só ideais de cunho técnico, mas fundamentalmente práticas de um projeto reflexivo sobre a função de um educador em seus mais diversos aspectos.

Conclui-se que, em se tratando de um projeto de extensão, o *Práxis* se reafirma cotidianamente como um movimento social que aproxima a comunidade de baixa renda de Santa Maria e região do ingresso ao ensino superior. Além de construir uma pesquisa acadêmica constituída de informações essenciais para produzir concepções de ensino e aprendizagem, não só objetivando refletir funções para a sala de aula, mas para o meio acadêmico e, sobretudo, para a sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS

COSTA, G. P.; MACHADO A. C.; FILHO, R. L. N.; COSTA, T. P. Práxis, Pré-vestibular Popular: Constante luta pela Educação Popular. **VI Fórum Internacional de Pedagogia**, Santa Maria, 2014.

DOURADO, L. E.; CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. E. Políticas públicas e reforma da educação superior no Brasil: impasses e perspectivas. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v.15, n. 3, p. 91-115, 2004.

SUSEPE, Superintendência dos Serviços Penitenciários, **Presídio Estadual Júlio de Castilhos**, Porto Alegre, 26 de julho de 2011. Disponível em: <http://www.susepe.rs.gov.br/conteudo.php?cod_menu=9&cod_conteudo=42> Acesso em: 18 de setembro de 2019.

ZAGO, Nadir. Cursos pré-vestibulares populares: limites e perspectivas. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 26, n. 1, 149-174, 2008.

SOBRE OS ORGANIZADORES

AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA - Professor do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (Uneb - Campus VII) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos - PPGESA (Uneb - Campus III). Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Regional de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias (IESCFAC), Especialista em Educação Matemática e Licenciado em Matemática pelo Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco (CESVASF). Foi professor e diretor escolar na Educação Básica. Coordenou o curso de Licenciatura em Matemática e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) no Campus IX da Uneb. Foi coordenador adjunto, no estado da Bahia, dos programas Pró-Letramento e PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). Participou, como formador, do PNAIC/UFSCar, ocorrido no Estado de São Paulo. Pesquisa na área de formação de professores que ensinam Matemática, Ludicidade e Narrativas. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/UFSCar), na condição de pesquisador e do Grupo Educação, Desenvolvimento e Profissionalização do Educador (Uneb/PPGESA), na condição de vice-líder. É editor-chefe da Revista Baiana de Educação Matemática (RBEM), uma publicação do PPGESA da Uneb em parceria com o Campus VII da mesma instituição e com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano (IF Sertão-PE).

AIRÃ DE LIMA BOMFIM - Bacharel em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Feira de Santana (2018). Mestre em Botânica pelo Programa de Pós-Graduação em Botânica - PPGBOT/UEFS (2020) e, atualmente, aluno de doutorado neste mesmo programa. É tutor das disciplinas Educação ambiental e Manejo de Unidades de Conservação (Faculdade UNEF - EAD). Foi professor na Educação Básica e em cursos preparatórios para ingresso no Ensino superior. Tem experiência na área de botânica com ênfase em taxonomia dos gêneros de Euphorbiaceae da Flora da Bahia.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acervo Maria Franca Pires 167, 172, 175

Alfabetização 3, 16, 21, 33, 34, 35, 43, 44, 197, 199, 200, 201, 202, 203, 205, 206, 207, 208, 209, 217

Alfabetização científica 33, 34, 35, 44

Aprendizagem 2, 3, 4, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 20, 28, 41, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 59, 69, 73, 76, 78, 79, 80, 87, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 97, 103, 104, 109, 110, 111, 114, 115, 116, 124, 128, 129, 130, 150, 151, 157, 160, 162, 163, 165, 166, 167, 168, 170, 171, 172, 174, 175, 176, 177, 180, 184, 185, 186, 187, 188, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 199, 200, 201, 202, 203, 205, 206, 207, 208, 212, 215

Avaliação 4, 6, 7, 8, 11, 15, 72, 76, 77, 78, 79, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 92, 93, 95, 97, 129, 131, 157, 163, 165, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 202

B

BNCC 55, 59, 61, 64

Brincadeiras 16, 18, 19, 20, 21, 26, 28, 31, 132, 133, 136, 137, 140, 141, 142, 144, 145, 146, 148, 208

C

Criança 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 41, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 140, 141, 142, 143, 202, 205, 206

Cultura digital 103, 109, 159, 164, 165

D

Didática 18, 33, 41, 43, 44, 53, 115, 117, 129, 156, 157, 176, 198, 199, 212, 213

Discurso de elevador 88, 91, 92, 95

Docência 1, 7, 8, 110, 111, 125, 184, 210, 212, 217

E

Educação 2, 3, 6, 8, 9, 12, 14, 16, 17, 18, 22, 23, 31, 32, 41, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 80, 81, 82, 87, 88, 89, 90, 91, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 103, 104, 109, 110, 111, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 123, 124, 125, 126, 129, 130, 131, 138, 143, 144, 145, 146, 150, 152, 158, 159, 160, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 169, 175, 177, 179, 180, 181, 186, 189, 190, 197, 198, 199, 200, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 215, 216, 217

Educação infantil 16, 17, 18, 23, 31, 32, 44, 53, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 81

Educação popular 210, 211, 215

Educação superior 118, 121, 130, 181, 189, 190, 198, 211, 216

Ensino 1, 2, 3, 6, 8, 9, 12, 16, 17, 20, 31, 32, 33, 34, 35, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 73, 74, 77, 79, 80, 81, 87, 88, 89, 90, 91, 94, 97, 99, 100, 101, 103, 104, 107, 108, 110, 111, 114, 115, 116, 117, 118, 121, 122, 123, 124, 125, 127, 128, 129, 130, 132, 134, 139, 144, 145, 150, 151, 152, 154, 155, 156, 157, 158, 160, 163, 164, 165, 168, 170, 171, 172, 174, 175, 177, 179, 180, 181, 183, 184, 186, 187, 188, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 203, 204, 207, 208, 209, 210, 211, 213, 214, 215, 217

Ensino de espanhol 55, 61, 62

Ensino híbrido 45, 48, 49, 50, 51, 53, 54

Ensino investigativo 33, 34, 35

Ensino médio 9, 53, 55, 56, 59, 61, 62, 63, 91, 101, 114, 116, 118, 121, 123, 124, 125, 127, 130, 144, 145, 152, 158, 209, 213, 214

Escola 1, 2, 3, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 32, 40, 46, 47, 48, 49, 51, 53, 63, 65, 66, 67, 70, 74, 76, 77, 79, 80, 81, 82, 85, 86, 87, 96, 103, 110, 111, 114, 120, 121, 122, 123, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 137, 141, 144, 145, 147, 149, 152, 153, 157, 160, 163, 164, 166, 174, 187, 203, 207

Estágio 23, 65, 66, 67, 71, 72, 73, 74, 99, 108, 118, 124

Estudo de caso 16, 177, 180, 209

Exclusão digital 98

Experiência 1, 2, 7, 8, 12, 14, 16, 19, 21, 22, 23, 33, 65, 67, 71, 88, 91, 94, 98, 111, 116, 130, 132, 135, 136, 138, 143, 155, 183, 184, 196, 208, 210, 211, 212, 214, 217

Extensão 14, 19, 24, 118, 121, 125, 127, 130, 137, 197, 210, 211, 215

F

Família 28, 68, 124, 144, 146, 149

Formação continuada 32, 50, 55, 60, 61, 64, 86, 104, 162, 165, 187, 188, 209

Formação de professores 8, 45, 46, 53, 54, 87, 175, 206, 208, 217

G

Gestão 79, 87, 96, 115, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 171, 177, 210, 212, 215

H

História 1, 2, 3, 10, 21, 23, 28, 32, 57, 69, 70, 71, 80, 87, 94, 100, 114, 128, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 153, 177, 185, 195, 196

História em quadrinhos 1, 2, 3

I

Identidade 3, 18, 62, 90, 144, 145, 146, 162, 164

Inclusão social 98

Infância 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 31, 32, 65, 68, 74, 75, 132, 133, 135, 136, 137, 138, 140, 142, 146

Interdisciplinaridade 33, 43, 44, 82

Interpretação 1, 68, 180

J

Jogos lúdicos 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14

L

Linguagem 1, 2, 5, 6, 34, 35, 46, 65, 66, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 82, 103, 116, 137, 138, 145, 158, 173, 193

Lúdico 7, 13, 15, 16, 33, 44, 141, 201, 205, 206, 207, 208

M

Manacapuru 98, 99, 100, 101, 102, 105, 106, 107, 108

Matemática 7, 8, 9, 10, 11, 13, 15, 53, 54, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 141, 145, 150, 153, 154, 173, 209, 217

Mercado de informática 98, 99, 100, 101, 102, 105, 106, 107

Metodologias ativas 88, 90, 94, 97

O

OBMEP 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 111, 114, 116

P

Pibid 1, 5, 7, 8, 9, 11, 14, 110, 111, 115, 116, 125, 217

Prática 1, 4, 7, 8, 9, 12, 20, 41, 45, 47, 48, 49, 50, 53, 55, 65, 66, 67, 79, 81, 87, 93, 96, 97, 100, 110, 111, 112, 115, 116, 118, 121, 124, 129, 130, 132, 143, 153, 159, 160, 168, 169, 171, 172, 173, 175, 176, 179, 185, 188, 192, 193, 194, 201, 202, 205, 208

Pré-escola 65, 66, 67, 70, 87

Processos avaliativos 167, 172, 175

R

Recordações 144, 146

Registros 16, 18, 33, 37, 38, 67, 78, 144, 145, 146, 148, 174, 175

Revista nova escola 76, 80, 86, 87, 149

S

Scratch 150, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158

Sociabilidade 132

Sociedade da informação 177, 180

Software educativo 150

T

Tecnologia 45, 46, 47, 48, 50, 52, 53, 54, 55, 88, 91, 98, 99, 101, 104, 107, 108, 110, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 140, 141, 142, 150, 151, 159, 160, 162, 163, 164, 165, 166, 177, 179, 180, 181, 184, 185, 186, 195, 198, 209, 217

**Militância Política e
Teórico-Científica da
Educação no**

Brasil 4

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

 **Atena**
Editora

Ano 2020

**Militância Política e
Teórico-Científica da
Educação no**

Brasil 4

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

 **Atena**
Editora

Ano 2020