


Américo Junior Nunes da Silva
(Organizador)



Atena
Editora
Ano 2021

Américo Junior Nunes da Silva
(Organizador)



EDUCAÇÃO:
SOCIEDADE CIVIL, ESTADO
E POLÍTICAS EDUCACIONAIS
3



Atena
Editora
Ano 2021

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 Cremonesi

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Imagens da Capa

Shutterstock

Edição de Arte

Luiza Alves Batista

Revisão

Os Autores

2021 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2021 Os autores

Copyright da Edição © 2021 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.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

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
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – 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

Prof^a Dr^a Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás

Prof^a Dr^a 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

Prof^a Dr^a Elizabeth Cordeiro Fernandes – Faculdade Integrada Medicina

Prof^a Dr^a Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília

Prof^a Dr^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina

Prof^a Dr^a Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Prof. Dr. Fernando Mendes – Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Saúde de Coimbra

Prof^a Dr^a 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

Prof^a Dr^a 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

Prof^a Dr^a Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Prof^a Dr^a Maria Tatiane Gonçalves Sá – Universidade do Estado do Pará

Prof^a Dr^a Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma

Prof^a Dr^a 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

Prof^a Dr^a Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino

Prof^a Dr^a Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof^a Dr^a Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof^a Dr^a 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

Prof^a Dr^a Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná

Prof. Dr. Cleiseano Emanuel da Silva Paniagua – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

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
Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann Junior – Universidade Federal de Juiz de Fora
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. Abraão Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Secconal Paraíba
Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
Prof. Dr. Alex Luis dos Santos – Universidade Federal de Minas Gerais
Prof. Me. Alexsandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional
Profª Ma. Aline Ferreira Antunes – Universidade Federal de Goiás
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 Andreza 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. Me. Christopher Smith Bignardi Neves – Universidade Federal do Paraná
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
Prof. Dr. Everaldo dos Santos Mendes – Instituto Edith Theresa Hedwing Stein
Prof. Me. Ezequiel Martins Ferreira – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Me. Fabiano Eloy Atílio Batista – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Prof. Me. Francisco Odécio Sales – Instituto Federal do Ceará
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/UFGA
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. Liliani 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. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná
Profª Ma. Luana Ferreira dos Santos – Universidade Estadual de Santa Cruz
Profª Ma. Luana Vieira Toledo – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Ma. Luma Sarai de Oliveira – Universidade Estadual de Campinas
Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos
Prof. Me. Marcelo da Fonseca Ferreira da Silva – Governo do Estado do Espírito Santo
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. Pedro Panhoca da Silva – Universidade Presbiteriana Mackenzie
Profª Drª Poliana Arruda Fajardo – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Renato Faria da Gama – Instituto Gama – Medicina Personalizada e Integrativa
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
Profª Ma. Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
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
Organizador: Américo Junior Nunes da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação: sociedade civil, estado e políticas educacionais 3
/ Organizador Américo Junior Nunes da Silva. – Ponta
Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5706-778-9

DOI 10.22533/at.ed.789212901

1. Educação. I. Silva, Américo Junior Nunes da
(Organizador). II. Título.

CDD 370

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

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa.

APRESENTAÇÃO

Fomos surpreendidos em 2020 pela pandemia do novo coronavírus. Nesse entremeio de suspensão de atividades e de distanciamento social, fomos levados a repensar as nossas relações e a forma de ver o mundo. Mesmo em 2021 e com a recente aprovação do uso emergencial das vacinas no Brasil, seguimos um distanciamento permeado por angústias e incertezas: como será o mundo a partir de agora? Quais as implicações do contexto pandêmico para as questões sociais, sobretudo para a Educação no Brasil? Que políticas públicas são e serão pensadas a partir de agora em nosso país?

E é nesse lugar histórico de busca de respostas para as inúmeras problemáticas postas nesse período que estão os autores e autoras que compõe esse livro. Sabemos, partindo do que nos apresentaram Silva, Nery e Nogueira (2020, p. 100), que as circunstâncias do contexto pandêmico são propícias e oportunas para construção de reflexões sobre os diversos “aspectos relativos à fragilidade humana e ao seu processo de ser e estar no mundo, que perpassam por questões culturais, educacionais, históricas, ideológicas e políticas”. Essa pandemia, ainda segundo os autores, fez emergir uma infinidade de problemas sociais, necessitando assim, de constantes lutas pelo cumprimento dos direitos de todos.

Esse movimento sistemático de olhar para as diversas problemáticas postas na contemporaneidade, faz desencadear o que o que Santos (2020, p. 10) chamou de “[...] claridade pandêmica”, que é quando um aspecto da crise faz emergir outros problemas, como os relacionados à sociedade civil, ao Estado e as políticas públicas, por exemplo. É esse, ainda segundo o autor, um momento catalisador de mudanças sociais. Direcionar e ampliar o olhar em busca de soluções para os inúmeros problemas postos pela contemporaneidade, portanto, é um desafio, aceito por muitas professoras e professores pesquisadores brasileiros, como os compõe esse livro.

Destarte, as discussões empreendidas nesta obra, “**Educação: Sociedade Civil, Estado e Políticas Educacionais**”, por terem a Educação como foco, como o próprio título sugere, torna-se um espaço oportuno de discussões e (re)pensar da Educação, considerando os diversos elementos e fatores que a inter cruzam. Reúne-se aqui, portanto, um conjunto de textos originados de autores e autoras de diferentes estados brasileiros e países.

Os autores e autoras que constroem essa obra são estudantes, professoras e professores pesquisadores, especialistas, mestres, mestras, doutores ou doutoras 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/autoras e discussões por eles e elas empreendidas, mobilizam-se também os leitores/leitoras e os incentiva a reinventarem

os seus fazeres pedagógicos e, conseqüentemente, a educação brasileira. Nessa direção, portanto, desejamos a todos e todas uma instigante e provocativa leitura!

Américo Junior Nunes da Silva

REFERÊNCIAS

SILVA, A. J. N. DA; NERY, ÉRICA S. S.; NOGUEIRA, C. A. Formação, tecnologia e inclusão: o professor que ensina matemática no “novo normal”. **Plurais Revista Multidisciplinar**, v. 5, n. 2, p. 97-118, 18 ago. 2020.

SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

EDUCAÇÃO SUPERIOR E A OFENSIVA CONSERVADORA SOB O NEOLIBERALISMO:
INCIDÊNCIAS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO SERVIÇO SOCIAL

Marlene Corrêa Torreão

DOI 10.22533/at.ed.7892129011

CAPÍTULO 2..... 10

FORMAÇÃO CONTINUADA, UMA NECESSIDADE DE INOVAÇÃO PARA NOVAS
PERSPECTIVAS E APRIMORAMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Flávia Maria Albertino

DOI 10.22533/at.ed.7892129012

CAPÍTULO 3..... 16

EDUCAÇÃO LIBERTADORA. EMANCIPAÇÃO, COEDUCAÇÃO E SUSTENTABILIDADE
DO DESENVOLVIMENTO COM EQUIDADE. NÃO HÁ DESENVOLVIMENTO
SUSTENTÁVEL SEM EDUCAÇÃO LIBERTADORA. EDUCAÇÃO COMO COEDUCAÇÃO

María Jesús Vitón de Antonio

Ana Elizabeth Hernández Espino

DOI 10.22533/at.ed.7892129013

CAPÍTULO 4..... 26

REFORÇO ESCOLAR: UMA ANÁLISE COMPARATIVA COM ALUNOS ASSISTIDOS
PELO PROJETO KENNEDY EDUCA MAIS

Karlivana da Silva Carneiro Santos

Katia Gonçalves Castor

DOI 10.22533/at.ed.7892129014

CAPÍTULO 5..... 38

AVALIAÇÃO POR INICIATIVA PRÓPRIA NAS TURMAS DE 3º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL DE PRESIDENTE KENNEDY (ES)

Lídia Barreto Cordeiro

Sônia Maria da Costa Barreto

DOI 10.22533/at.ed.7892129015

CAPÍTULO 6..... 50

HACIA UN ENFOQUE ECOSISTÉMICO PARA DENGUE CON UN PROTAGONISMO
CRECIENTE DE LA EDUCACIÓN NO FORMAL

Nora Edith Burroni

Laura Peresan

Pablo Asaroff

Graciela Roldán

DOI 10.22533/at.ed.7892129016

CAPÍTULO 7..... 64

OS MODELOS DE LETRAMENTOS ACADÊMICOS: CONCEITUAÇÃO E ANÁLISE
DE EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA

BRASILEIRA

Maria Emília Almeida da Cruz Tôres

Carolina de Cássia Araujo

DOI 10.22533/at.ed.7892129017

CAPÍTULO 8..... 78

USO DA REALIDADE AUMENTADA PARA INOVAR NA SALA DE AULA: CRIANDO UM TEXTO EDUCACIONAL QUE INTEGRE TECNOLOGIAS DE APRENDIZAGEM MÓVEL PARA O ENSINO DA PROGRAMAÇÃO

Cristian Eduardo Romo Tregear

Fernando Rodolfo Lemarie Oyarzún

DOI 10.22533/at.ed.7892129018

CAPÍTULO 9..... 86

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DE GESTORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Cristina Cinto Araujo Pedroso

Gabriela Zamoner Faitanini

Juliane Aparecida de Paula Perez Campos

Relma Urel Carbone Carneiro

DOI 10.22533/at.ed.7892129019

CAPÍTULO 10..... 96

RECREAÇÃO E RECREIO DINÂMICO: POSSIBILIDADES DE UM FAZER PEDAGÓGICO EM UMA ESCOLA CIDADÃ EM PRESIDENTE KENNEDY - ES

Jociele Moreira Gomes

José Roberto Gonçalves de Abreu

DOI 10.22533/at.ed.78921290110

CAPÍTULO 11..... 107

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E CONCEITOS CIENTÍFICOS NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA DISCUSSÃO DE POSSIBILIDADES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Núbia Rosa Baquini da Silva Martinelli

DOI 10.22533/at.ed.78921290111

CAPÍTULO 12..... 122

CARACTERIZAÇÃO EDUCAÇÃO DE FRONTEIRA BRASIL E BOLÍVIA, CASO VILA BELA DA SANTÍSSIMA TRINDADE, OESTE MATO-GROSSENSE

Denildo da Silva Costa

DOI 10.22533/at.ed.78921290112

CAPÍTULO 13..... 128

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E CIÊNCIA DE DADOS: DESENVOLVIMENTO DE UM MODELO PREDITIVO PARA RECONHECIMENTO DA EVASÃO ESTUDANTIL

Sandro Rautenberg

Paulo Ricardo Viviurka do Carmo

Alan Henschel Costa

Maria Aparecida Crissi Knuppel

Marta Clediane Rodrigues Anciutti

DOI 10.22533/at.ed.78921290113

CAPÍTULO 14..... 142

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES TRADUZIDA NO ÂMBITO DE UM
MUNICÍPIO

Cícera Aparecida Lima Malheiro

Enicéia Gonçalves Mendes

DOI 10.22533/at.ed.78921290114

CAPÍTULO 15..... 166

O DESAFIO DO GESTOR EDUCACIONAL NA PREVENÇÃO AO BULLYING: ESTUDO
DE CASO DO COLÉGIO SALESIANO DOM BOSCO PARALELA

Naiara Pinheiro Rodrigues Guerra

DOI 10.22533/at.ed.78921290115

CAPÍTULO 16..... 179

INTERVENÇÕES DA PSICOLOGIA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
CONSTRUINDO EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS COM CRIANÇAS E PROFESSORES

Tayná Cristina Porto Leite

Liliane dos Guimarães Alvim Nunes

Thais Cristina de Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.78921290116

CAPÍTULO 17..... 192

A ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO: CONTRIBUIÇÕES NO CONTEXTO ESCOLAR

Tânia Mara dos Santos Bassi

DOI 10.22533/at.ed.78921290117

CAPÍTULO 18..... 200

TRAJETÓRIA DOS GRADUADOS DA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MOÇAMBIQUE –
EXTENSÃO DE LICHINGA: UMA FERRAMENTA PARA AVALIAÇÃO

Felipe André Angst

Ibraimo Hassane Mussagy

Jan Folkert Deinum

Frans Haanstra

Shadreck Francis Chithila Kwagwanji

Craft Chadambuka

DOI 10.22533/at.ed.78921290118

CAPÍTULO 19..... 214

ARTE-EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÕES ENTRE ENSINO E EXTENSÃO NA UNEMAT,
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE JUARA/MT

Elizabeth Ângela dos Santos Torsi

DOI 10.22533/at.ed.78921290119

CAPÍTULO 20.....	223
SOLETRANDO COM AS MÃOS	
Joseane Rosa Santos Rezende	
Elaine Gregório Aureliano da Cruz Macedo	
Soráia Vidal Costa	
Keila Cristina Silva Faria	
DOI 10.22533/at.ed.78921290120	
CAPÍTULO 21.....	228
A MONITORIA NA DISCIPLINA ENFERMAGEM EM SAÚDE MENTAL: UMA EXPERIÊNCIA SIGNIFICATIVA NA FORMAÇÃO DISCENTE	
Larissa Thais Omena dos Santos	
Jorgina Sales Jorge	
Siane Mariano Alves	
Tayse Lopes Alves	
Mirelly Barbosa Cortez Idefonso	
Verônica de Medeiros Alves	
DOI 10.22533/at.ed.78921290121	
CAPÍTULO 22.....	234
ATIVIDADES DE MONITORIA E AS CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DOCENTE	
Romuel Barros Costa Silva	
Caroline Lacerda Nogueira	
Elisabete de Avila da Silva	
Udo Eckard Sinks	
DOI 10.22533/at.ed.78921290122	
SOBRE O ORGANIZADOR.....	243
ÍNDICE REMISSIVO.....	244

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO SUPERIOR E A OFENSIVA CONSERVADORA SOB O NEOLIBERALISMO: INCIDÊNCIAS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO SERVIÇO SOCIAL

Data de aceite: 01/02/2021

Data de submissão: 06/11/2020

Marlene Corrêa Torreão

Programa de pós-graduação em Políticas
Públicas/UFMA
<http://lattes.cnpq.br/6716761646172075>

RESUMO: Neste artigo, faz-se uma breve reflexão sobre a Educação Superior e a ofensiva conservadora como uma estratégia de cunho ideológico e cultural no bojo da recomposição das relações de hegemonia pela classe dominante, sob orientação neoliberal. As investidas conservadoras têm incorporado mudanças nos processos avaliativos, na flexibilização da lógica curricular e na gestão educacional, interferindo na forma de ação material e ideológica dos cursos de nível superior, incidindo no curso de Serviço Social. Do ponto de vista metodológico, realizou-se uma revisão bibliográfica e utilizou-se dados secundários do INEP e da ABEPSS.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Superior, Políticas Neoliberais, Conservadorismo, Serviço Social.

HIGHER EDUCATION AND THE
CONSERVATIVE OFFENSIVE UNDER
NEOLIBERALISM: IMPLICATIONS ON
THE PROFESSIONAL TRAINING OF
SOCIAL SERVICES

ABSTRACT: In this article, a brief reflection is

made on Higher Education and the conservative offensive as a strategy of ideo-political and cultural nature in the midst of the restoration of hegemonic relations by the ruling class, under neoliberal orientation. The conservative advances have incorporated changes in evaluative processes, in the easing of curricular logic and educational management, interfering in the form of material and ideological action of higher education courses, focusing on the Social Service course. From the methodological point of view, a bibliographic review was performed and secondary data from the INEP and ABEPSS were used.

KEYWORDS: Higher Education, Neoliberal policies, Conservatism, Social Services.

1 | INTRODUÇÃO

A educação brasileira, em especial, a Educação Superior, vem atravessando, desde os anos 1990, um intenso processo de transformação marcada pelos desdobramentos das reformas neoliberais do Estado que imprimiu modificações substanciais na redução dos gastos com as políticas sociais.

No quadro das reformas neoliberais para educação superior, situa-se o incentivo ao setor privado através de uma forte política de mercantilização, precarização e fragmentação do ensino, bem como a adequação dos elementos curriculares.

Nos últimos três anos, as ações de reforma no âmbito da Educação, têm assumido

dimensões mais ofensivas com o adensado avanço do conservadorismo que tem servido como subsídio teórico-ideológico pela classe dominante para seguir com a agenda de desmonte dos direitos sociais arduamente conquistados no pacto social estabelecido na Constituição de 1988.

Tais estratégias colocam em marcha embates contra hegemônicos que atravessam a Política de Educação, sendo centralmente mediatizadas no currículo, interferindo na forma de ação material e ideológica nos cursos de níveis superior, incidindo também sobre o Serviço Social. No caso das ideologias conservadoras, estas se desenvolveram ao longo da trajetória histórica da profissão deixando uma marca nas diferentes elaborações no seio do Serviço Social indicando de acordo com Cardoso (2013) seu dever ser e seu ethos ancorados no conservadorismo político e ético.

Somente a partir de 1970 o chamado projeto profissional tradicional de base conservadora será revisto, fortalecendo um movimento de ruptura na construção de um projeto ético-político profissional comprometido com valores radicalmente democráticos e com os interesses da classe trabalhadora.

Entretanto, a categoria compreende que os desdobramentos das mudanças societárias ocorridas desde 1990, têm colocado em xeque os pressupostos estruturantes do projeto ético-político profissional.

Diante do cenário enfatizado, consideramos necessário refletir sobre o atual processo de reconfiguração do Estado no contexto de ajuste estrutural do capitalismo, para então entendermos as suas implicações na Política de Educação Superior no Brasil.

2 | REFORMA DO ESTADO SOB ORIENTAÇÃO NEOLIBERAL E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

As ações neoliberais de reforma do Estado brasileiro nasceram como resultante de um contexto mais amplo de rearranjo das estruturas capitalistas no bojo das estratégias de superação da crise desencadeada pelo capital nos anos 1970.

Após um longo período da fase expansiva do capitalismo nos países centrais, caracterizada pelas altas taxas de crescimento econômico, ampliação do emprego e forte intervenção do Estado aparecem os sintomas da crise de acumulação do capitalismo, que segundo MOTA (2009, p. 58), passa a obrigar os países desenvolvidos a redefinirem suas bases de acumulação, dando o surgimento de novas estratégias de subordinação da periferia ao centro.

Neste contexto, configura-se uma articulação orgânica entre ação do Estado e os interesses das classes dominantes que na reflexão de Mota (2009) representou um elemento constitutivo do fazer político burguês para legitimação das políticas regressivas neoliberais.

No Brasil, a incorporação dessa nova lógica de acumulação, foi refletida na

“adoção da política de ajuste estrutural, expressa pelo ‘Consenso de Washington’ e recomendada pelos organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial” (FONSECA, 2016, p. 192) que passam a interferir nos compromissos institucionalizados entre os grupos sociais no espaço nacional.

Para BEHRING (2009, p. 02) assuntos de vocação particular orientam os de vocação geral e de interesse público, no quadro de uma relação entre o poder econômico mundializado e o poder nacional.

Assim, as mudanças no Estado brasileiro fizeram parte de um pacote de realinhamento das novas estratégias de subordinação das relações do capital centro-periferia, sendo materializadas em 1997 com a implementação da Reforma do Aparelho do Estado preconizadas por Bresser Pereira.

A Reforma surgiu como um modelo estratégico ainda no primeiro governo do Fernando Henrique Cardoso, com o objetivo de reformular a administração e a gestão pública, visando à diminuição dos gastos sociais, redução dos serviços sociais públicos, deslocamento das políticas sociais para a esfera da sociedade civil e estímulo aos processos de privatização.

Redefiniu mecanismos legais e institucionais de regulação da produção material e da gestão da força de trabalho, instituindo renovadas formas de intervenção relativas aos sistemas de proteção social, legislação trabalhista e sindical, além daquelas diretamente vinculadas à política econômica.

A política educacional se insere no bojo destas determinações, visto que se materializa sendo mediatizada pelas relações entre o Estado e sociedade, integrada as estratégias de racionalização e reprodução das relações sociais.

Os resultados da reforma do Estado, sob a égide do neoliberalismo, provocaram efeitos deletérios no âmbito das políticas sociais sob as diretrizes da focalização, descentralização, desfinanciamento das políticas públicas com forte regressão dos direitos sociais.

O redesenho das referidas ações incide frontalmente sobre a política de educação, com destaque para o ensino superior, imprimindo uma lógica que estimula o setor privado através do sucateamento do ensino superior público.

Para FONSECA (2016, p. 193) a ênfase, passa a ser: “a privatização do ensino, da desobrigação do Estado para com o funcionamento das instituições públicas de ensino superior e no redirecionamento da produção científica para atender às demandas emergentes do mercado”.

Silva (2003) argumenta que:

A crise do Estado e da educação superior não são fenômenos particulares da sociedade brasileira, e sim, de uma realidade sucessiva e crescente em todos os países, independentemente do seu estágio de desenvolvimento das forças produtivas, privilegiando o sistema de mercantilização do conhecimento. (SILVA 2003, apud ABEPESS 2008, p. 09)

Dados de 2017 do Censo da Educação Superior realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), indicam que há 296 Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e 2.152 IES privadas no país, totalizando um percentual de 87,9% das Instituições de Educação Superior privadas. (BRASIL, INEP, 2017)

O Censo demonstrou ainda que a rede privada ofertou 92,4% do total de vagas em cursos de graduação em 2017. Enquanto, a rede pública correspondeu a 7,6% das vagas ofertadas pelas instituições de educação superior, (BRASIL, INEP, 2017) expressando claramente a forte tendência da mercantilização do ensino superior.

Desse modo, Vaz e Martins (2012) ponderam que:

“a política educacional superior, voltada aos interesses do capital financeiro, está certamente vulnerável a seguir a lógica objetiva do capital, refletindo investimentos corretivos nas lacunas do Ensino Superior Público, acompanhando um processo de massificação de suas vagas e de seu acesso através de políticas de financiamento ao ensino. (VAZ, MARTINS, 2012.p. 13)

O incentivo das políticas de financiamento estudantil resultou em um sistema articulado do Estado com capital privado que passou a conceder desde os anos 1990 uma série de dispositivos mercantilistas no setor da educação superior, dentre os quais destacam-se: o CREDUC- Programa de Crédito Educativo para estudantes carentes (Lei nº 8.436/1992); FIES- Fundo de Financiamento Estudantil (Lei nº 10.260/2001); e o PROUNI- Programa Universidade para todos (Lei nº 11.096/2005).

Essas iniciativas incentivaram a destinação de verbas públicas para instituições privadas. Queiroz (2013) aponta que:

O CREDUC foi criado no governo Fernando Collor que institucionaliza o “Programa de Crédito Educativo para estudantes carentes”, sendo financiado através de verba pública “os encargos educacionais entre cinquenta por cento e cem por cento do valor da mensalidade ou da semestralidade, depositado pela Caixa Econômica Federal na conta da instituição de ensino superior participante do programa”. (§ 2º do Art. 2º - Lei nº 8.436/1992). (QUEIROZ, 2013, p. 7)

Com a criação do FIES no governo Cardoso tem-se as mesmas fontes de recurso do CREDUC onde não será apenas mantido o sentido privatista, mas ampliado. De acordo com o art. 1º da Lei nº 10.260/2001 será “destinado à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores não gratuitos e com a avaliação positiva nos processos conduzidos pelo referido Ministério” (BRASIL, 2001).

Desde então, o Estado e o mercado passam a delinear um conjunto de medidas que afeta frontalmente a Política Nacional de Educação, que se expressa por meio da precarização do ensino, incentivo ao setor privado, flexibilidade de elementos fundamentais do currículo.

Documentos da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social-

ABEPSS (2005-2006, 2007-2008) indicam a direção deste processo no interior do Serviço Social através “da ampliação das instituições de formações privadas, a criação dos cursos EAD, ampliação do número de assistentes sociais formados por currículos flexibilizados, dificuldade de efetivar o tripé: ensino-pesquisa e extensão”. (ABEPSS, 2011-2012)

A entidade acrescenta em sua análise que este processo vem imprimindo desde 1990 “uma lógica que estimula a privatização do ensino, com forte orientação mercantil, que subordina à educação à acumulação do capital”.

Eis um contexto fértil, para repensar a profissão no bojo das atuais investidas de contrarreforma do Ensino superior brasileiro que retoma as marcas conservadoras e anti-modernas que sustentaram a construção do projeto tradicional do Serviço Social desde sua gênese.

3 I CONSERVADORISMO E SUAS EXPRESSÕES NO SERVIÇO SOCIAL BRASILEIRO

Em seu processo de desenvolvimento o Serviço Social foi permeado pela forte presença do conservadorismo deixando uma forte marca nas elaborações no interior da profissão. De acordo com Cardoso (2013):

O pensamento conservador é uma postura política e ética que surge no século XVIII em contraposição às revoluções que marcaram o século: a francesa e a industrial, que apresentaram o rompimento com tradição, ganhando força no século XIX com seu grande representante – o inglês Edmund Burke.

O pensamento conservador defende a ideia de uma ordem imutável, diante da defesa de conservação da família, propriedade privada e da tradição, de valores e princípios atemporais, que devem permanecer socialmente independentes das mudanças sociais.

Assim, no conservadorismo valoriza-se autoridade, hierarquia, a ordem, a repressão e a disciplina, negando a razão, a democracia, a liberdade com igualdade, a indústria, a tecnologia, o divórcio, a emancipação da mulher, enfim, todas as conquistas da época moderna (BARROCO, 2008 apud CARDOSO, 2013, p. 108)

No Serviço Social a existência do conservadorismo apresentou-se em três distintos projetos: o projeto tradicional, o projeto modernizador e o projeto fenomenológico. (CARDOSO, 2013)

O projeto tradicional ao longo da trajetória histórica teve ênfase nas bases originárias na doutrina social da Igreja Católica, claramente expresso na elaboração da filosofia tomista.

Sobre esta perspectiva profissional, Simionatto (2009, p. 98) explica que ao “defender um projeto político e social contrário tanto ao liberalismo quanto ao socialismo, o conservadorismo católico, apresenta-se, refratária aos valores e avanços alcançados com o advento da modernidade”. Sua teleologia apontou para a construção de uma sociedade pretensamente mais humanizada, atendendo aos interesses da classe dominante.

(CARDOSO, 2013)

Já o projeto modernizador, esboçou suas projeções entre as décadas de 1960 a 1970, que lhe traz a visão do Serviço Social como: “profissão que ‘contribui para a correção e prevenção da questão social no enfrentamento aos desajustes e desequilíbrios com vistas à integração e reenquadramento dos indivíduos””. (CARDOSO, 2013, p. 143)

A perspectiva fenomenológica situada como hegemônica no período de 1975 a 1979, aponta a ajuda psicossocial na compreensão da pessoa sem questionamentos da ordem social.

Os três projetos profissionais expressos acima, promoveram a incorporação da teologia conservadora no interior do Serviço Social, cuja negação foi iniciada no interior da profissão a partir de 1970, consubstanciado na elaboração de um projeto ético-político societário de ruptura.

O sentido ético emancipatório do referido projeto profissional do Serviço Social brasileiro, foi construído dentro de um amplo movimento de Reconceituação da profissão nos 1970 através do que Netto (1998) denominou de Projeto de Intenção de Ruptura.

De acordo com Barroco (2009, p. 178), a construção do chamado PEP (projeto ético-político profissional), foi fortalecida pelas lutas democráticas e pela organização política dos trabalhadores e dos movimentos organizados da sociedade brasileira.

Este momento possibilitou a construção um novo ethos para a profissão reafirmando pela liberdade como valor ético-central, reforçando na construção um projeto de profissão alinhado com os interesses da classe trabalhadora.

Dentro desse processo de renovação do Serviço Social e “da construção do denominado projeto ético-político da profissão, destaca-se o processo de elaboração das Diretrizes curriculares para os cursos de Serviço Social, dentre elas destacam-se as diretrizes de 1982 e a de 1996”. (ABEPSS 2012, p. 12)

Todavia nos dias atuais, a direção social construída no interior do debate profissional, expressas no conteúdo das diretrizes curriculares de 1996 e 2002, vem sendo fortemente tensionadas pela crise estrutural capitalista que se manifesta segundo Simionatto (2009, p.88) “não apenas na esfera da economia e da política, mas, também possui repercussões nos campos do conhecimento, das ideias e dos valores. De acordo com citada autora, as repercussões podem ser sinalizadas a partir de duas direções:

A primeira no plano do conhecimento, mediante o constante questionamento da teoria marxista e da razão dialética e o fortalecimento da razão instrumental e do pensamento conservador, rearticulados pelas tendências pós-modernas; a segunda no âmbito do exercício profissional, cujas manifestações evidenciam-se seja na alteração das condições de trabalho dos assistentes sociais, seja nas novas demandas encaminhadas e nas respostas mobilizadas para respondê-las.

Tais repercussões sinalizadas na razão instrumental são mobilizadas não somente

no plano do conhecimento e como também nos processos de organização da cultura, elementos constitutivos das relações de hegemonia (ABREU, 2008) expressas na configuração das propostas curriculares, que vem sendo fortemente flexibilizadas, com destaque para a modalidade de Ensino à Distância.

As incidências desses processos recaem sobre o processo de formativo dos assistentes sociais com forte tendência a desqualificação:

“na medida em que um graduado em Serviço Social formado com frágil embasamento teórico-metodológico, técnico-interventivo e ético-político, não tem possibilidades efetivas de se contrapor, por meio de estratégias profissionais cotidianas, ao perfil, contemporâneo da política social brasileira: focalista, minimalista, residual, não concebida como direito universal, mas de ação focal nos mais empobrecidos, sem a garantia de um padrão civilizatório digno para toda a população, mas claramente concebida para avaliar a pobreza” (ABEPSS, 2014, p. 34)

O Serviço Social defronta-se com as condições objetivas adversas do atual momento histórico de acumulação do capital pondo em xeque a reafirmação de um projeto societário embasado na liberdade, socialização da riqueza socialmente produzida e na justiça social.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os elementos até aqui arrolados nos remetem a necessidade de aprofundamento do debate e construção de instrumentos que possibilitem a materialização da lógica curricular do Serviço Social na direção de uma formação crítica-reflexiva que se coloca para além da lógica instrumental.

Nesse sentido, é necessário reafirmar na atualidade o conteúdo do Projeto Ético-Político Profissional elaborado desde 1980 a partir da predominância hegemônica de perspectivas progressistas no Serviço Social brasileiro.

Entretanto, desafios importantes devem ser considerados como: o premente debate das expressões (neo)conservadoras que têm revisitado tanto o Serviço Social, como também a agenda da política educacional brasileira, que têm assumido características mais ofensivas no governo Bolsonaro, dentre as quais destacam-se: congelamento e redução orçamentária dos gastos para o ensino superior; desmantelamento de mecanismos de participação social vinculados à educação; temas estruturantes secundarizados por uma suposta ‘ideologização da educação’.

O que se evidencia é uma perspectiva reacionária do governo de um intenso desmonte da política de educacional brasileira com amplos retrocessos sobre as conquistas democráticas alcançadas no pacto social estabelecido na Constituição de 1988, onde a Educação comparece como direito fundamental.

REFERÊNCIAS

ABEPSS. **Projeto ABEPSS Itinerante: as diretrizes curriculares e o projeto de formação profissional do Serviço Social.** Gestão 2011-2012.

_____. **Política Nacional de Estágio da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social.** Maio, 2008.

ABEPSS/CFESS (2011). As entidades de Serviço Social brasileiro na defesa da formação profissional e do projeto ético-político. In: **Serviço Social e Sociedade**, n. 108, out/dez, p. 785-802.

ABREU, Marina Maciel. **Serviço Social e a organização da cultura: perfis pedagógicos da prática profissional.** – 2.ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL, **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br> Acesso em: 25 de Agosto de 2017

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005.** Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf>. Acesso em: 25 de Agosto de 2017.

_____. Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior. Notas estatísticas 2017.** Endereço eletrônico: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-da-educacao-superior>.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Expressões políticas da crise e as novas configurações do Estado e sociedade civil.** In: Serviço Social: direitos e competências profissionais – Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

_____. **Política Social no contexto da crise capitalista.** In: Serviço Social: direitos e competências profissionais – Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

BRAZ, Marcelo & TEIXEIRA, Joaquina Barata. **O projeto ético-político do Serviço Social.** In: Serviço Social: direitos e competências profissionais – Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

CARDOSO, Priscila Fernanda Gonçalves. **Ética e projetos profissionais: os diferentes caminhos do Serviço Social no Brasil.** Campinas, São Paulo: papel social, 2013.

FONSECA, Cleomar Santos. **O projeto de formação do Serviço Social e as inflexões do pensamento pós-moderno.** Temporalis, Brasília (DF), ano 16, n. 31, jan/jun. 2016.

MOTA, Ana Elizabete. **Crise Contemporânea e as transformações na produção capitalista.** In: Serviço Social: direitos e competências profissionais – Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

NETTO, José Paulo. "A construção do projeto ético-político do Serviço Social frente à crise contemporânea". **Serviço Social: ética, deontologia e projetos profissionais.** Lisboa/Madrid/ S. Paulo:1998.

QUEIROZ, Viviane de. **Expansão da Educação Superior e a Parceria Público-Privada: fortalecimento do setor privado no Brasil**. VI Jornada Internacional de Políticas Públicas. São Luís, 2013.

SIMIONATTO, Ivete. **Expressões ideoculturais da crise capitalista na atualidade e sua influência teórica-prática**. In: Serviço Social: direitos e competências profissionais – Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

VAZ, Marta Rosani. MARTINS, Mario de Souza. **Neoliberalismo e Ensino Superior – uma reflexão sobre a Educação à Distância e o Ensino Privado**. 2012.

CAPÍTULO 2

FORMAÇÃO CONTINUADA, UMA NECESSIDADE DE INOVAÇÃO PARA NOVAS PERSPECTIVAS E APRIMORAMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Data de aceite: 01/02/2021

Data de submissão: 08/11/2020

Flávia Maria Albertino

Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE
Mestrado em Educação
Presidente Prudente, São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/5302179755980827>

RESUMO: Atualmente a palavra *inovação*, perpassa por todas as áreas da ciência, sendo esta primordial para a educação e para a formação continuada de professores. O objetivo do estudo desta pesquisa foi analisar e repensar a formação continuada de professores para o aprimoramento do ofício e prática docente com a busca de novos caminhos para a proposição de inovações pedagógicas. Para atingir tal objetivo, utilizou-se a pesquisa bibliográfica com autores que se dedicaram a analisar e refletir sobre o tema. Os resultados apontam que a reflexão é muito importante no processo da formação continuada e que esta se aprimora a partir do local de trabalho. Concluiu-se que é essencial ao professor refletir permanentemente, colocando-se como sujeito dessa formação continuada e é relevante a demanda de novos caminhos para a proposição de inovações pedagógicas, aprimorando a prática docente, em um contexto humanizador e sócio-histórico para mediar o conhecimento do aluno.

PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada. Inovações pedagógicas. Prática pedagógica.

Sócio-histórico.

CONTINUED TRAINING, A NEED FOR INNOVATION FOR NEW PERSPECTIVES AND IMPROVEMENT OF PEDAGOGICAL PRACTICE

ABSTRACT: Nowadays, the word innovation is permeated by all areas of science, and this is a key element for education and for the continuing education of teachers. The objective of this study was to analyze and rethink the continuous formation of teachers for the improvement of the craft and teaching practice with the search of new paths for the proposition of pedagogical innovations. In order to reach this objective, the bibliographical research was used with authors who dedicated themselves to analyze and reflect on the subject. The results indicate that reflection is very important in the process of continuous training and that this is improved from the workplace. It was concluded that it is essential for the teacher to reflect permanently, placing himself as the subject of this continuous formation and it is relevant the demand of new paths for the proposition of pedagogical innovations, improving the teaching practice, in a humanizing and socio-historical context to mediate the knowledge of the student.

KEYWORDS: Continuing education. Pedagogical innovations. Pedagogical practice. Socio-historical.

INTRODUÇÃO

Ao tratar do ato de ensinar, é perceptível e de suma importância que o professor tenha

uma formação de qualidade, formação essa, que se constitui num processo contínuo e ininterrupto, com o intuito de aprimorar a sua prática pedagógica.

Como aponta Veiga (2008, p. 15):

Poe essa ótica, formação assume uma posição de “inacabamento”, vinculada à história de vida dos sujeitos em permanente processo de formação, que proporciona a preparação profissional. O processo de formação é multifaceado, plural, tem início e nunca tem fim. É inconcluso e autoformativo [...].

A respeito disso, as discussões e pesquisas educacionais contemporâneas e ao longo das últimas décadas, a formação continuada de professores vem ocupando lugar significativo e uma preocupação com a reformulação das políticas públicas. Do mesmo modo, nos estudos sobre formação docente, focalizando os aspectos pedagógicos da docência, é possível averiguar que há uma preocupação com a mudança na atuação dos professores, principalmente após o início do exercício profissional.

Surge assim a necessidade de sempre inovar na formação continuada de professores. Atualmente a palavra *inovação*, perpassa por todas as áreas da ciência, sendo esta primordial para a educação e especialmente para a formação daqueles que fazem a mediação no processo de ensino e de aprendizagem: os professores.

Por isso, se torna necessário e de grande relevância repensar a formação continuada de professores para o aprimoramento das práticas educativas. Farias e Rocha (2012, p. 48) considera que:

[...] o processo de modernização social tem imprimido novas configurações às relações de ensino e de aprendizagem que medeiam às práticas educativas, requerendo professores com capacidades e conhecimentos continuamente renováveis em função do avanço tecnológico do mercado e cultural do mundo globalizado, sob o risco de ser considerado ineficaz e conservador.

Desse modo, para acompanhar as inovações, as transformações sociais e educacionais, requer que o professor esteja constantemente renovando sua prática, transformando e construindo conhecimentos significativos. Assim, emergem desafios para a inovação pedagógica tornando-se um processo complexo, mas necessário.

Diante disto, nesta pesquisa objetivou-se analisar e repensar a formação continuada de professores para o aprimoramento do ofício e prática docente com a busca de novos caminhos para a proposição de inovações pedagógicas, de modo que correspondam mais adequadamente ao momento vivido pelos docentes em sua profissão e compreender a formação docente em uma perspectiva da ação crítico reflexiva voltada para a educação básica.

METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida por meio de uma abordagem qualitativa abrangendo-se de estudos bibliográficos, teve como aporte teórico a revisão de literatura especializada sobre o tema em algumas obras de referência que compreendem os anos entre 1995 e 2018, com o objetivo de explicitar os aspectos teóricos da temática: Formação Continuada, a necessidade da inovação para novas perspectivas e aprimoramento da prática pedagógica; com autores renomados, os quais contribuíram para reflexões e discussões enriquecedoras sobre a formação continuada, inovações pedagógicas e prática pedagógica

Os materiais encontrados foram heterogêneos, na forma de capítulos de livro, tese, artigo publicado em periódico e trabalho aceito em evento (produções que são previamente avaliadas por comissões de especialistas).

RESULTADOS

Para superar os eventuais contratempos que passam a educação e a sala de aula em si, a formação continuada precisa estar e em busca de resultados efetivos para a prática pedagógica, colocar como eixo da formação o conhecimento, considerar e valorizar este a partir do conhecimento que o próprio professor traz consigo.

Trata-se de colocar como eixo o conhecimento, centro da formação inicial ou básica, de formação continuada; de realizar e usar pesquisas que valorizem o conhecimento dos profissionais da educação e tudo aquilo que eles podem auxiliar a construir. É o conhecimento, ainda, estabelecido como fulcro das novas dinâmicas interacionistas das instituições para a valorização da educação e a superação de seus problemas e dificuldades (Marin, 1995, p.17-8).

Dessa forma, é necessário pensar em formação continuada que valorize tanto a prática do professor no cotidiano da sala de aula, quanto o conhecimento que procede de pesquisas, unindo a teoria e prática para a formação do conhecimento na prática docente.

A este propósito, Imbernón (2010, p.77) enfatiza que “A formação continuada do professor passa pela condição de que este vá assumindo uma identidade docente, o que supõe ser sujeito da formação e não objeto dela, mero instrumento maleável e manipulável nas mãos dos outros”.

A formação de professores tornou-se um grande desafio atual da educação, tendo o docente que aperfeiçoar sua prática para diferentes contextos de aprendizagem.

A valorização dos processos de aprendizagem dos próprios professores, ou seja, no investimento pessoal e institucional de seu aperfeiçoamento contínuo, segundo a criação ou produção de diferentes contextos de aprendizagem também para o professor e não só para o aluno (MACEDO, 2010, p.36-37).

Para o bom desenvolvimento profissional, é de suma importância que o professor

reconheça que a formação continuada também é de sua responsabilidade.

A formação continuada é a garantia do desenvolvimento profissional permanente. Ela se faz por meio do estudo, da reflexão, da discussão e da confrontação das experiências dos professores. É responsabilidade da instituição, mas também do próprio professor. O desenvolvimento pessoal requer que o professor tome para si a responsabilidade com a própria formação, no contexto da instituição escolar (LIBÂNEO, 2009, p. 389).

Revertendo assim, situações vivenciadas pelo professor no cotidiano em momentos pelos quais os docentes adquirem e constroem conhecimento, tornando-se um processo de formação contínua.

Assim, ao mesmo tempo em que se atribui grande força às experiências do professor acumuladas ao longo de sua vida – que, em geral, constituem inspiração (ou anti-inspiração), na maioria das vezes inconsciente, à sua configuração como um profissional ao longo da carreira, entende-se que essa configuração deva ser acompanhada pelo que o presente trabalho entende como processo de formação continuada (MIZUKAMI et al., 2002, p. 16).

Desse modo, a reflexão sobre as experiências é muito importante neste processo, uma vez que contribui para interligar a formação inicial, a formação continuada e as situações vivenciadas pelos professores ao longo de sua profissão. A formação continuada se aprimora a partir do local de trabalho, ou seja, no chão da escola, na sala de aula. Entretanto, necessita que o professor tenha a reflexão crítica ampliando sua experiência profissional.

DISCUSSÃO

Uma visão educacional no século XXI, salienta grandes mudanças na educação, gerando indicadores de que o ofício de professor demanda muitos conhecimentos, habilidades, experiências e estratégias de ensinar para que o processo de ensino e aprendizagem seja de qualidade. Como aponta Arroyo (2002, p.18) “[...] O termo ofício remete a artífice, remete a um fazer qualificado, profissional [...]”.

É inegável que os saberes e conhecimentos necessários para a prática docente são infindos. Tardif (2002, p. 36) defini os diversos saberes presentes na prática pedagógica do professor, para ele, o saber docente é “[...] plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

Contudo, a formação inicial dos professores não estabelece uma base suficiente para as demandas da prática educativa, é necessário que o professor aprofunde seus conhecimentos constantemente, assim, neste propósito é de fundamental importância novos rumos para a prática pedagógica. Para tal, os estudos do professor no seu cotidiano contribuem na intervenção da realidade no que se refere à sua prática e à sua formação

propiciando uma prática educacional significativa.

Portanto, a formação continuada é essencial ao professor, que possui um papel primordial quando se refere a ensino, devendo buscar a atualização e requalificação constantes, para propiciar aptidões e adequar suas práticas às inovações que surgem para a educação. E em especial, ensinar os alunos a estabelecer amarrações/ligações/conexões com a atualidade, proporcionando meios para compreender a sociedade, a finalidade da ciência e dos valores em um processo humanizador.

Nesse sentido, em uma perspectiva histórico-cultural, a atuação do professor como mediador é a expressão de uma boa didática. Conforme Libâneo (2011, p. 88):

numa formulação sintética, boa didática significa um tipo de trabalho na sala de aula em que o professor atua como mediador da relação cognitiva do aluno com a matéria. Há uma condução eficaz na aula quando o professor assegura, pelo seu trabalho, o encontro bem sucedido entre o aluno e a matéria de estudo. Em outras palavras, o ensino satisfatório é aquele em que o professor põe em prática e dirige as condições e os modos que asseguram um processo de conhecimento pelo aluno.

O professor mediador conduz o aluno à apropriação do conhecimento, considerando o contexto do aluno e desempenha um papel, que segundo Soares e Pinto, (2001, p. 7): “[...] será de incentivador, facilitador, mediador das ideias apresentadas pelos alunos, de modo que estas sejam produtivas, levando os alunos a pensarem e a gerarem seus próprios conhecimentos”.

Conforme a teoria histórico-cultural, o ensino tem como finalidade a realidade humana sob um contexto sócio-histórico, ou seja, considera o contexto do aluno, a relação professor-aluno, como também, fomentar o desenvolvimento das capacidades e a subjetividade do aluno, por meio da mediação do professor.

CONCLUSÃO

Por meio dos estudos realizados com os autores desta pesquisa, foi possível observar e compreender a necessidade de aprimoramento e aperfeiçoamento do professor, partindo do princípio de que a formação deve ser constante e contínua, buscando inovações no processo de formação continuada, sendo este complexo, mas necessário.

É essencial ao professor refletir permanentemente, colocando-se como sujeito dessa formação continuada, considerando as situações vivenciadas no cotidiano como momentos oportunos de adquirir conhecimento e aprendizagem, que fazem parte do processo de formação docente.

Em suma, é relevante a demanda de novos caminhos para a proposição de inovações pedagógicas, aprimorando a prática docente, em um contexto humanizador e sócio-histórico para mediar o conhecimento do aluno.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G.. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. 6. Ed. Petrópolis: Vozes. 2002.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; ROCHA, Cláudio César Torquato. **PIBID: uma política de formação docente inovadora?** Revista Cocar. Belém, vol. 6, n.11, p. 4149, jan-jul. 2012. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/212/183>. Acesso em: 24 jan. 2018.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: os professores e a construção coletiva do ambiente de trabalho. In: LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização – 8 ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Didática e trabalho docente: a mediação didática do professor nas aulas. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (Org.). **Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança: diferentes olhares para a didática**. Goiânia: CEPED/Editora PUC Goiás, 2011.

MACEDO, Lino. **Ensaio Pedagógicos**. São Paulo: Artmed, 2010.

MARIN, A.J. **Educação continuada**: introdução a uma análise de termos e concepções. São Paulo: Papirus, 1995. (Cadernos CEDES 36: Educação Continuada, p.13-20).

MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R.; REYES, C. R.; MARTUCCI, E. M.; LIMA, E. F.; TANCREDI, R. M. S. P.; MELLO, R. R. Formação de Professores: Concepção e Problemática Atual. In: _____. **Escola e Aprendizagem da Docência**: Processos de Investigação e Formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

SOARES, M. T. C., PINTO, N. B. **Metodologia da resolução de problemas**. 2001. In: 24ª Reunião ANPEd, 2001, Caxambu. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/24/tp1.htm#gt19>. Acesso em: 31 jan. 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 325p.

VEIGA, I. S. P. A. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA, C. M. (Orgs). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas-SP: Papirus, 2008, p. 13-21.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

EDUCAÇÃO LIBERTADORA. EMANCIPAÇÃO, COEDUCAÇÃO E SUSTENTABILIDADE DO DESENVOLVIMENTO COM EQUIDADE. NÃO HÁ DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL SEM EDUCAÇÃO LIBERTADORA. EDUCAÇÃO COMO COEDUCAÇÃO

Data de aceite: 01/02/2021

Data de submissão: 11/11/2020

María Jesús Vitón de Antonio

Universidad Autónoma de Madrid, Grupo de Investigación SIEP
Madrid-España

CV <https://portalcientifico.uam.es/ipublic/agent-personal/profile/iMarinaID/04-260796>
ORCID: 0000-0002-7006-8671

Ana Elizabeth Hernández Espino

Universidad Autónoma de Madrid, Grupo de Investigación SIEP
Madrid-España

CV <https://drive.google.com/file/d/1HYSmia124MCaX0VV0Jmuxr32Cw7ck4Qo/view?usp=sharing>

Este artigo foi apresentado em espanhol pela primeira vez na Conferência de Pesquisa em Educação Superior em Montevidéu, 2017.

RESUMO: A libertação ou emancipação precisa ser significada em relação à educação, focalizando seu olhar e repensando sua abordagem. Nesse caso, será a orientação proposta pela Educação Popular e os sentidos que a configuram nas suas propostas formativas. Interessa-nos situar no desenvolvimento de seus processos, a ênfase que precisa ser repensada para os exercícios coeducativos em um contexto de violências múltiplas e para refletir no posicionamento das políticas públicas no marco de direitos,

responsabilidades e cuidados. Consideramos muito relevante analisar a encenação dessas iniciativas formativas, e avaliar a tarefa sócio crítica, a fim de esclarecer as diferentes derivações que sob o nome de Educação Popular podem responder a diversos interesses que não contribuem para a libertação promulgada. Para nós, esta compreensão crítica é muito importante para realizar um desenvolvimento educacional integral, humano e sustentável de processos de fortalecimento da comunidade, consolidando a coesão social igualitária. Sujeito a alcançar avanços substantivos em medidas de equidade para a inclusão autêntica de todos e de todos, levando em consideração os conhecimentos e as realidades das diferentes comunidades. Se associamos a libertação à autodeterminação dos povos e indivíduos, encontramos fortes rejeições e uma fonte de confusão gerada tanto nos grupos dominantes como nos dominados. Além de um conjunto de oposições que impedem uma reflexão adequada e uma ação educativa que responda às demandas e necessidades de grupos e comunidades atravessadas por violências múltiplas que requerem uma análise de gênero emancipatória das diferentes relações de poder reprodutivo de diferentes dominações se cruzam.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Popular, Sustentabilidade, Coeducação.

LIBERATING EDUCATION. EMANCIPATION, COEDUCATION AND SUSTAINABILITY OF DEVELOPMENT WITH EQUITY. THERE IS NO SUSTAINABLE DEVELOPMENT WITHOUT LIBERATING EDUCATION. EDUCATION AS COEDUCATION

ABSTRACT: Liberation or Emancipation needs to be signified in relation to education by focusing its gaze and rethinking its approach. In this case, it will be the orientation proposed by Popular Education and the meanings that configure it in its training proposals. We are interested in locating in the development of its processes, the emphasis that needs to be reconsidered for coeducational exercises in a context of multiple violence and to reflect on the positioning of public policies within a framework of rights, responsibilities and care. We consider it very relevant to analyze the staging of these training initiatives, and assess the socio-critical task in order to clarify the different derivations that under the name of Popular Education can respond to different interests that do not contribute to the enacted liberation. For us, this critical understanding is very important in order to make a comprehensive, humane and sustainable educational development of community strengthening processes, strengthening joint social cohesion. Subject to achieving substantive progress in equity measures for the authentic inclusion of all and all, taking into account the knowledge and realities of the different communities. If we link liberation to self-determination of peoples and individuals, we find strong rejections and a source of confusion generated both in the dominant and dominated groups. In addition to a set of oppositions that prevent an accurate reflection and an educational action that responds to the demands and needs of groups and communities traversed by multiple types of violence that require an emancipatory gender analysis of the different reproductive power relations of different intersecting dominations.

KEYWORDS: Popular Education, Sustainability, Coeducation.

1 | INTRODUÇÃO

Atualmente, na América Latina através de suas alianças o valor educacional é resgatado como um valor para alcançar a defesa da sua governabilidade, ao mesmo tempo em que se revelam os frutos de diferentes dominações. Para enfocar esse valor educacional como um valor coeducacional e seu exercício emancipatório em ações formativas, mergulhamos na riqueza da Educação Popular. Para isso, analisamos o acúmulo de conhecimento que possui em relação à importância da autodeterminação. E assim reavaliando a educação, como bem público (Vitón, 2012a) e traçando na sua diversidade de sentidos, a emancipação dos seus participantes, aprofundamos no nosso trabalho a grande contribuição que a Educação Popular¹ oferece, transcendendo vários momentos históricos, áreas e disciplinas. Estudamos como seus processos formativos transformativos (Vitón, 2013a) são geradores de referentes com forte inteligibilidade dos processos comunitários.

Nesse sentido, basicamente duas modalidades são identificadas. Uma baseada na colaboração com o sistema de ensino oficial e outra, na construção conjunta sustentável

1 Acrônimo EP

desenvolvida pela comunidade, coeducando-se em relações de igualdade. Ambos utilizam metodologias semelhantes, mas paramos no fato diferencial que transforma as múltiplas relações de poder, empoderando as pessoas como sujeitos ativos de uma democratização paritária. Portanto, é essencial entender as mudanças evolutivas a partir da avaliação dos atores. Uns marcam insatisfação em relação à sustentabilidade de um processo democratizante, enfraquecimento dentro do sistema formal oficial, e outros valorizam as fortes referências pedagógicas comunitárias que sustentam a continuidade do processo para avançar na equidade (Vitón, 2011).

2 I PROBLEMA E CONTEXTO PROPOSTOS

Desse ponto de vista, colocar o compromisso com a coeducação na realidade das práticas populares de coeducação como práticas emancipatórias no desenvolvimento comunitário poderia reverter formas de violência de gênero e criar processos de igualdade igualitária. Nesse sentido, o estudo da tese supõe um trabalho como contribuição às possíveis reformulações que nos comprometam como sociedade a repensar os vínculos do sistema educacional uruguaio com a riqueza de sua tradição e o conhecimento da Educação Popular. Gerar uma perspectiva própria transformadora seria um avanço para responder: como possibilitar que o sistema educacional oficial se alimente dos saberes adquiridos nessas experiências de educação e coeducação popular, para que a partir delas possa contribuir para reformular com seus olhos uma visão pedagógica atenta construir e desenvolver patrimônio genérico?

2.1 Contexto da situação do problema

Ao se pensar em qualidade de vida, surge um indicador como as NBI², que oferece um cenário inalterado no Uruguai. Embora no último censo tenha ocorrido uma mudança na metodologia das NBI, os resultados obtidos no mesmo território mostram condições inalteradas. “Os censos de 1985 e 1996 revelaram uma forte heterogeneidade territorial em sua distribuição, constatando esses estudos que os departamentos ao norte do Rio Negro e limítrofes com o Brasil apresentavam valores significativamente mais elevados de percentuais da população com deficiências críticas. Isso repete-se com a nova metodologia utilizada e os dados dos Censos de 2011. Artigas (54%), Salto (49%) e Rivera (45%) têm os maiores valores populacionais com pelo menos uma NBI, enquanto Montevideu (27%), Flores (29%) e Colonia (30%) são os departamentos com os valores mais baixos” (INE, 2011, p.). Condições críticas podem estar ligadas à gravidez na adolescência, ela acontece com mais frequência e em uma idade mais precoce. “A presença de mães adolescentes é esmagadoramente mais frequente nos agregados familiares mais desfavorecidos do que nas restantes” (INE, 2011, p.43).

2 Necessidades Básicas Insatisfeitas

2.2 Estado da questão

A partir de nosso trabalho, pretende-se abarcar a dimensão coeducativa e problematizar a realidade (Vitón, 2012b). Para isso, aprofundamos em experiências educacionais emancipatórias com uma perspectiva de gênero e situamos a sua análise a partir da compreensão da alteridade na diversidade cultural (Vitón, 2013a). Por outro lado, analisamos como o sistema de ensino formal possui determinados valores culturais que compõem a sua cultura organizacional e, ao mesmo tempo, o exercício do aparelho estatal, entrelaçando-se com a diversidade cultural dos alunos. A adaptação ou acomodação dos alunos ao sistema é um ponto importante para o seu *progresso escolar*. Neste sentido, cabe indagar se há uma acomodação freiriana perdendo sua criticidade ou um movimento libertador (Villasante, 2002) capaz de identificar as reproduções (Freire, 1970) acompanhadas de um processo criativo. Neste sentido, será fundamental analisar se as ações escolares por meio da disciplina apontam para essa adaptação, mas em alguns casos, devido à história familiar de cada um, esses processos tornam-se um *tripalium*³ para os alunos. Para isso consideraremos a análise da estereotipagem do aluno por não se adaptar, lugares que não favorecem a autoestima e o desenvolvimento pessoal, levando em consideração a abordagem de gênero e as propostas coeducativas.

Trata-se de ver se diante da passividade ou da acomodação de alguns alunos é possível reverter e alterar o funcionamento de certas estruturas, tentando trabalhar a mudança coeducacional sistêmica. O Uruguai iniciou um processo de identificação dos espaços de participação no Estado e acreditamos que isso pode ser interessante no que diz respeito ao monitoramento desses espaços, tentando fazer valer a voz dos alunos para a tomada de decisões. Conceder-lhes coeducação em treinamento crítico para que possam influenciar assertivamente uma nova configuração do seu mundo. O Uruguai precisa dessas capacidades para que a população jovem possa concluir seus estudos secundários, visando um modelo de desenvolvimento humano integral (Vitón, Del Campo, 2011) e sustentável com equidade.

2.3 Educação popular e coeducação versus desenvolvimento humano integral e sustentável

O modelo de desenvolvimento implica para este trabalho a definição de duas concepções, a de modelo e a de desenvolvimento. A primeira implica determinadas ações sob um estilo que visa a sua realização e a segunda implica uma diversidade de significados. A significação depende do âmbito onde ocorre, com quem, com quais objetivos e como. Tomando algumas categorias —parafrazeando ao Carlos José Vigil (1989, pp. 47-61)— o modelo de desenvolvimento comunitário, o desenvolvimento industrial modernizador, o desenvolvimento integrador para superar a marginalidade e os modelos espontaneísticos ou populistas. Cada uma destas categorias de modelos de desenvolvimento pode ser

3 Cfr. Etimologia de “trabalho”

vinculada a priori a algumas conferências mundiais de Educação. Os desafios e prioridades identificados em relação ao modelo de desenvolvimento, no quadro das Prioridades de Ação no Século XXI, centram-se nas agendas temáticas da Educação de Jovens e Adultos no que se refere ao “Acesso à cultura escrita, educação e informação ”(2000, p. 71) e, neste quadro, apela à Educação Popular (Kalman, 2000).

Nestes momentos de aproximação ao campo da pesquisa, a exploração bibliográfica está sendo influenciada, o escopo é determinado por ela. A grande quantidade de significações no multiculturalismo da América Latina dificulta encontrar as sistematizações das experiências de Educação Popular. Por isso, uma vez realizada a triangulação de pesquisadores com informantes-chave, ela poderá ser realizada. São reconhecidas as organizações regionais que promovem a perspectiva da Educação Popular com a perspectiva de gênero que colaboram no seu encontro. Em uma delas, o JASS, encontramos essa figura que de alguma forma explica como a organização vê a inserção social da questão.



Ilustração 1: Retirado do Relatório Anual JASS (2013).

Embora as políticas públicas tendam a focalizar, é necessário abordar uma mudança de perspectiva sobre os novos cenários das políticas públicas gerais e, principalmente, educacionais. Apostando no aprofundamento das visões educacionais de propostas educacionais eficientes na América Latina, poderia revelar alguns aspectos metodológicos significativos. Surge um conceito de educação com maior adaptabilidade a novos cenários, a coeducação (UNESCO, 2012) que integra a abordagem de gênero a partir da equidade. Estes conceitos estão fortemente enraizados em movimentos sociais como o feminismo e a Educação Popular. Ambos têm práticas pedagógicas coincidentes na América Latina que podem nos oferecer subsídios para discussão. É o caso das seguintes organizações:

- REPEM é uma rede de mulheres latino-americanas que reconhecem que a perspectiva da Educação Popular lhes oferece uma visão de mundo de cená-

rios de equidade e sustentam seu olhar, a partir de práticas formativas e educacionais específicas.

- CEAAL o Conselho de Educação Popular da América Latina e Caribe desenvolve uma grande variedade de ofertas sobre o assunto, reúne na sua biblioteca virtual as sistematizações realizadas pelos próprios participantes em suas comunidades. Ao mesmo tempo, edita materiais bibliográficos significativos para compreender o trabalho, a perspectiva do trabalho, seu referencial teórico e a sua metodologia. Na mesma linha, desenvolve programas de formação visando à transformação dos líderes latino-americanos, orientando-os nesse processo.
- A UNESCO, com seu trabalho constante, está comprometida com a criação de materiais bibliográficos onde divulgue o trabalho do governo latino-americano. Em um dos seus trabalhos, “Boas práticas em Educação EDS para o Desenvolvimento Sustentável” (2012), ele reúne documentação que dá conta das intervenções realizadas relacionadas ao desenvolvimento sustentável.
- JASS é uma comunidade de ação, formada por mulheres ativistas, educadoras populares e acadêmicas de treze países, fundada em 2002 e atualmente sediada na Delegação Cuauhtémoc (México), Phnom Penh (Camboja), Washington (EUA), Cidade do Cabo (África do Sul). Define-se a partir desta composição apostando à formação de programas com perspectiva de gênero, consolidando sistematizações e relatórios de experiências educacionais e promovendo ações políticas concretas para influenciar a mudança das políticas regionais. Procuram principalmente ser ouvidos pela Comissão Interamericana de Direitos Humanos e pelo Comitê da Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW). Um exemplo de prática de educação popular feminista é a experiência do PEKKA, que propõe uma alternativa de autogestão colaborativa em torno do microcrédito. Eles começam com uma consciência de consumismo e individualismo, permitindo economias pessoais que eles compartilham. Ao se identificarem como mulheres poupadoras, as suas aprendizagens possibilitam-lhes que tomem decisões pessoais e produtivas (JASS, 2013, p. 35).
- A Rede de Empreendedorismo Social reúne várias universidades que visam este desenvolvimento, gerando formação e obtendo capacidades que façam pessoas, cidadãos e cidadãos com foco na perspectiva da cidadania global.

3 | OBJETIVO GERAL

Esta pesquisa de doutorado situa-se a partir da necessidade de identificar os sentidos das práticas com o trabalho emancipatório e na sua complexa dimensão processual, para aprofundar na consciência crítica e libertadora. Apresentamos categorias de análise com as quais realizaremos este estudo sobre o conhecimento do exercício do educador popular e sua interpelação à necessária tarefa coeducativa no contexto latino-americano. Com isso,

tentamos dar sentido a uma sustentabilidade de lutas para avançarmos nas respostas às transformações pendentes, que têm rosto de mulher e processos educacionais libertadores comprometidos com as múltiplas faces das desigualdades de gênero sobre as quais gravitam múltiplas violências desumanizantes e insustentáveis.

4 | METODOLOGIA

É uma pesquisa qualitativa com metodologia participativa que visa uma ação reflexiva que nos permitirá aprofundar as análises dos atores educacionais e dos informantes-chave. Da discussão dos resultados, extraímos algumas conclusões que nos permitem avançar nas visões coeducacionais emancipatórias e nos processos de Educação Popular.

5 | RESULTADOS DO PROCESSO DE ANÁLISE EXPLORATÓRIO

Nesta pesquisa, os resultados do processo analisado estão vinculados à análise das experiências formativas que, de acordo ao seu análise exploratório, permitem evidenciar que as significações nas quais adquire sentido o enfoque da Educação Popular como propostas formativas emancipatórias.

Por outro lado, isto interrelacionam-se de maneira relevante com os modos de fazer das práticas pedagógicas do coletivo educador.

Estes distintos modos de fazer, supõem fundamentalmente, concretizar práticas mais comprometidas com as finalidades transformadoras da Educação Popular. Pois nelas, liga-se mais claramente, no horizonte emancipatório do enfoque da educação popular, as realizações críticas com as que dão sentido de avanço aos processos libertadores de pessoas e coletivos.

Desde as inter-relações expressam-se claramente as visões reflexivas da análise de gênero inclusivo e do uso criativo das Tecnologias da Comunicação e Informação (TIC), em concreções que dão sentido ao desenvolvimento humano pleno, como desenvolvimento coeducativo emancipatório crítico e criativo próprio da Educação Popular.

6 | CONCLUSÕES E CONTRIBUIÇÕES

O conhecimento das experiências formativas da Educação Popular na América Latina está estritamente relacionado ao surgimento de políticas públicas que busquem encontrar respostas para a expansão da escolaridade a fim de reverter a vulnerabilidade social e com ela a exclusão educacional.

Nessa dinâmica, veríamos a oportunidade de retomar o conhecimento da Educação Popular e aprofundar suas dinamizações de mudança de culturas organizacionais democratizantes e emancipatórias, a fim de promover o fortalecimento da aprendizagem coeducacional e o avanço da equidade.

Ao mesmo tempo, procuraria visualizar as possíveis inscrições em uma coeducação uruguaia para a transformação do ensino (Vitón e Gonçalves, 2014) e colocá-las em relação à sustentabilidade de um desenvolvimento social com equidade, revertendo processos de exclusão.

Para isso, é necessário que como sociedade-país, resinifiquemos a sustentabilidade e alcancemos o compromisso de nossos líderes nessa direção, duas pernas da responsabilidade para um futuro com equidade e sem violência de gênero.

Nesse sentido, trata-se também de aprofundar o conceito e a práxis de cidadania que vem mudando, atravessada pela participação de novas tecnologias e exigidas para o uso crítico. Dessa forma e de cidadania crítica⁴, as pessoas podem desenvolver conhecimentos que apontem para uma transformação de sua realidade imediata (Fals, 1978) e, assim, adquirir competências e habilidades que colaborem para transformar os modos de ensinar, de conceber a educação e ao seu processo coeducacional (Vitón, 2013a)

A partir desta abordagem apropriarmo-nos de aprofundar o desenvolvimento humano e o seu componente integral como o desenvolvimento sustentável, participando criticamente das ações que podem ser realizadas a partir da educação.

Trata-se, portanto, de refletir sobre o educativo (Vitón, 2012c) a partir da perspectiva societária, mas especificamente aprofundar os problemas sociais das múltiplas violências que nos afligem. Pois entendemos que quanto maior for a capacidade de cidadania crítica e ativa que desenvolvem, melhor podemos compreender e melhorar o mundo, mudando os nossos comportamentos no quadro das políticas públicas de educação que visam esse fim para trabalhar a educação no quadro da cidadania global.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos aos colaboradores deste trabalho pelo apoio ao trabalho de campo realizado, principalmente aos amigos e familiares. Um agradecimento especial vai para instituições de formação como a Universidade Autônoma de Madrid, a Universidade Nacional de Entre Ríos e a Universidade do Trabalho do Uruguai.

Nesta ocasião, esta revista se propõe a divulgar nosso trabalho, o que vale para eles e nosso agradecimento por eles.

REFERÊNCIAS

FALS, O. (1978). *Por la praxis: El problema de cómo investigar la realidad para transformarla*. Simposio Mundial de Cartagena: Crítica y política en ciencias sociales, 1, 209-249. Bogotá: Punta de Lanza-Universidad de Los Andes.

FREIRE, P. (1970). *La educación como práctica de libertad*. Coed. Buenos Aires: Siglo XXI, Montevideo: Tierra Nueva.

4 Cfr. Rubio *et.al.* (2014). *Construyendo ciudadanía crítica y activa*. Capellades: Icaria Editorial

JUNTAS ASOCIADAS (2013). **Informe anual 2012. Fortaleciendo el poder colectivo de las mujeres.** Disponível em https://justassociates.org/sites/justassociates.org/files/web_jass_ar_2012-es.pdf

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2013). **Atlas Sociodemográfico y de la Desigualdad del Uruguay.** Programa de Población Unidad Multidisciplinaria, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República. Montevideo: TRILCE. Disponível em http://ine.gub.uy/c/document_library/get_file?uuid=ee19f4c6-2d5e-48c8-8e98-51082bb0a2b9&groupId=10181

RUBIO, L., MOLINER, L. y FRANCISCO, A. (2014). **Construyendo ciudadanía crítica y activa.** Capellades: Icaria Editorial. Disponível em http://www.icariaeditorial.com/pdf_libros/Construyendolluisda.pdf

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (2012). **Buenas prácticas de Educación para el desarrollo sostenible en la primera infancia(4).** Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002174/217413s.pdf>

UNESCO-CEAAL-CREFAL-INEA (2000). **La Educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. Prioridades de acción en el siglo XXI.** Santiago de Chile: UNESCO

VIGIL, C. J. (1989). **Educación Popular y Protagonismo Histórico: Una opción para América Latina.** Buenos Aires: Hvmantitas.

VILLASANTE, T. (2002). **Sujetos en Movimiento: Redes y procesos creativos en la complejidad social. Construyendo Ciudadanía.** Montevideo: Nordan Comunidad.

VITÓN, M.J. y GONCALVES, D. (2014). **Práctica docente en la enseñanza universitaria, reflexión de saberes y aprendizaje transformativo.** En Santos Janneth (Coord.) *Didáctica actual para enseñanza superior.* Madrid: Editorial ACCI. ISBN 978-84-15705-26-0

VITÓN, M.J. (2013a). **Diálogos con Raquel. Praxis Pedagógicas y Reflexión de Saberes para el Desarrollo Educativo en la Diversidad Cultural.** Madrid: Editorial Popular

VITÓN, M.J. (2013b). **Educación como transformación y sentido de una formación crítico reflexivo. Valor de una Pedagogía del cuidado en el proceso de acompañamiento del aprendizaje.** En Ibáñez-Martín (Coord.) *Educación, Libertad y Cuidado.* Actas del VII Congreso Internacional de Filosofía de la Educación. Madrid: Biblioteca Online S.L. ISBN 978-84-15599-85-2.

VITÓN, M.J. (2012a). **Teoría y Política de la Educación. Reflexiones de su proceso formativo.** Madrid: Catarata.

VITÓN, M.J. (2012b). **Fortalecimiento institucional y equidad genérica y étnica. Buenas prácticas y reflexión estratégica de una formación con enfoque de derechos y para el avance de las políticas públicas en América Latina: La autonomía de una región.** Actas del Congreso Internacional XV Encuentro CEEIB. Madrid: Trama Editorial. ISBN-e: 978-84-92755-88-2

VITÓN, M. J. (2012c). **“La educación Popular como apuesta de futuro para fortalecer los procesos de empoderamiento y la construcción de ciudadanía equitativa”** En Esther del Campo (Ed.). *Mujeres indígenas en América Latina: política y políticas públicas.* Madrid: Editorial Fundamentos.

VITÓN, M.J.; DEL CAMPO, E. (2011). **La desigualdad en el acceso de las mujeres indígenas en Bolivia y Guatemala. Lineamientos para el desarrollo de un plan estratégico de acción orientado a la mejora de las oportunidades formativas y económicas para alcanzar un desarrollo humano integral.** En Guerrero, Y.; Vara, M.J.; García C.; Montero, P.; *Feminismos y desequilibrios en el Mundo Actual: Demografía, Trabajo y Ciudadanía.* Madrid: IEM. Ediciones UAM.

VITÓN, M.J. (2011). **Poblaciones minorizadas, acción educativa para el empoderamiento y el desarrollo de la equidad,** en *Sustentabilidad(es)*, 6. Santiago de Chile: Universidad de Santiago de Chile. Disponível em <http://www.sustentabilidades.usach.cl/sites/sustentable/files/paginas/06-08.pdf>

CAPÍTULO 4

REFORÇO ESCOLAR: UMA ANÁLISE COMPARATIVA COM ALUNOS ASSISTIDOS PELO PROJETO KENNEDY EDUCA MAIS

Data de aceite: 01/02/2021

Karlivana da Silva Carneiro Santos

Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
São Mateus – Espírito Santo
<http://lattes.cnpq.br/0564443511125702>

Katia Gonçalves Castor

Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
Vitória – Espírito Santo
<http://lattes.cnpq.br/4525902332048373>

RESUMO: Esta pesquisa buscou trazer a experiência vivida a partir do Projeto Kennedy Educa Mais no município de Presidente Kennedy, no estado do ES. Enquanto política pública de apoio educacional, o projeto promove aulas de reforço escolar para alunos matriculados no 3º ao 5º ano nas escolas da rede municipal. Buscou avaliar como a prática do reforço escolar poderia contribuir para aprendizagem desses alunos. A proposta foi problematizar junto com a gestão e os docentes que participam do projeto, qual a contribuição do projeto educacional Kennedy Educa Mais, enquanto ação de política pública de extensão educacional, voltado ao reforço escolar no processo de aprendizado e qual o rendimento obtido pelos alunos integrantes. A metodologia possui uma abordagem qualitativa de natureza exploratória e descritiva a partir de Silveira e Córdova (2009), e como recurso metodológico, utilizou-se de entrevistas e questionários abertos.

PALAVRAS-CHAVE: Projeto Educa Mais; Política Pública; Apoio Educacional; Reforço Escolar.

SCHOOL REINFORCEMENT: A COMPARATIVE ANALYSIS WITH STUDENTS ASSISTED BY THE KENNEDY EDUCA PROJECT MORE

ABSTRACT: This research sought to bring the experience lived from the Educa Mais Project in the municipality of Presidente Kennedy in the state of ES. As a public policy of educational support, the project promotes tutoring classes for students enrolled in the 3rd to 5th grades in municipal schools. It sought to evaluate how the practice of school reinforcement could contribute to the learning of these students. Our proposal was to discuss with the management and teachers who participate in the project, what is the contribution of the Kennedy Educa Mais educational project, as an action of public policy of educational extension, aimed at reinforcing school in the learning process and what is the performance obtained by students members. The methodology has an exploratory and descriptive qualitative approach based on Silveira and Córdova (2009), and as a methodological resource, interviews and open questionnaires were used.

KEYWORDS: Educa Mais Project; Public policy; Educational Support; School reinforcement.

1 | INTRODUÇÃO

O Projeto Kennedy Educa Mais foi criado em 2017, através da Lei nº 1.303, de 10 de março de 2017, com o objetivo de oferecer aos alunos da rede pública municipal de Presidente Kennedy/ES uma extensão educacional. Neste sentido, tem o condão de criar condições para a

melhora no rendimento escolar.

Os alunos que participam de programas de reforço escolar apresentam avanços em seu processo de aprendizagem, isto, porque, tiveram voltados para si a atenção necessária para priorizar o desenvolvimento intelectual. Neste sentido, os programas de reforço escolar são introduzidos nos centros educacionais com o objetivo de prover com a melhora na qualidade da educação. Desta forma, tem-se como norte para este estudo a relevância em demonstrar a importância do reforço escolar, enquanto ferramenta que qualifica o ensino da educação.

O Projeto Kennedy Educa Mais funciona na cidade de Presidente Kennedy, estado do Espírito Santo, desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação. O projeto de reforço é voltado para alunos matriculados no 3º ao 5º ano nas escolas da rede municipal.

Ademais, cada escola que implementou o projeto possui seus professores fixos em sua grade. Na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Bery Barreto de Araújo, que é o alvo desse trabalho, são 6 professores fixos destinados às aulas de reforço escolar.

O Projeto Kennedy Educa Mais engloba as seguintes atividades: reforço escolar, estudos orientados, oficina do saber, biblioteca móvel, oficina de raciocínio lógico, lazer, dança, ginástica rítmica, teatro, balé, música e libra.

Atualmente, o projeto atende em torno de 300 (trezentos) alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental com todo o projeto de extensão. O projeto funciona período integral, sendo o período da manhã destinado aos alunos do 1º ao 5º ano e no período vespertino os alunos do 6º ao 9º ano. Entretanto, com relação ao reforço escolar, que é umas das atividades fornecidas pelo Projeto Kennedy Educa Mais, este é oferecido apenas aos alunos do 3º ao 5º ano.

Para avaliação da necessidade de o aluno integrar o projeto, é feita a aplicação de um simulado para os alunos das redes de ensino municipal. Esse simulado é elaborado pelo setor pedagógico em conjunto com o “Projeto Kennedy Educa Mais”, para avaliar o nível das escolas da rede, onde é feita a busca para encontrar o problema no baixo rendimento, se esse se dá em decorrência do método adotado pelo professor, se a escola não cumpre com o procedimento adequado ou, ainda, se a dificuldade está especificamente em determinados alunos.

Os alunos que apresentam baixo rendimento escolar, em sendo constatada a necessidade são encaminhados para o reforço no contra turno, onde são utilizados métodos mais específicos para lidar com os problemas apresentados. Nesse caso, o objetivo é o de auxiliar no ensino básico presente nas escolas da rede municipal no município de Presidente Kennedy/ES e contribuir para uma melhor educação.

Os desafios são recorrentes no sentido de buscar formas de não tornar o ensino exaustivo para o aluno, ao passo que este cursará o ensino básico em determinado turno e, no outro, deverá frequentar o projeto. Assim, buscam-se sempre novas formas de

apresentar o ensino, de forma menos massiva possível, mas não perdendo sua eficácia quanto a contribuir para um melhor desempenho do aluno integrante no projeto.

2 | METODOLOGIA

O presente trabalho pautou-se em pesquisa qualitativa, que busca a apresentação de informações para se obter o conhecimento acerca do assunto tratado. Nesta seara, trata-se da análise do Projeto Educacional Kennedy Educa Mais, enquanto um projeto de reforço escolar que visa contribuir para o ensino nas escolas.

Neste aspecto, tem-se em tal modalidade de pesquisa uma forma de “compreender a totalidade do fenômeno, mais do que focalizar conceitos específicos” (SILVEIRA, CÓRDOVA, 2009, p. 35).

Quanto aos objetos aplicados, trata-se de pesquisa exploratória, a partir de levantamento bibliográfico e entrevista com profissionais e alunos que atuam e participam nos programas de reforço escolar. Também utilizou-se a pesquisa descritiva, com análise documental e estudo de casos específicos de atuantes no projeto de reforço escolar Kennedy Educa Mais.

A pesquisa aplicada foi a bibliográfica, com enfoque em documentos, livros, teses de mestrado e doutorado que dão enfoque ao tema de reforço escolar, apresentando as contribuições de diversos autores e estudiosos.

Além disso, também se utilizou a pesquisa documental, com a obtenção de documentos no local a ser estudado sobre os rendimentos reais no ensino dos alunos que são integrantes do projeto de reforço escolar, bem como, análise dos dados apresentados no Simulado Municipal de Presidente Kennedy/ES.

Para tanto, realizou-se um comparativo entre o rendimento obtido por 10 (dez) alunos integrantes do Projeto Educacional Kennedy Educa Mais e os alunos que não participam do programa em questão, mais precisamente na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Bery Barreto de Araújo, localizada em Jaqueira, município de Presidente Kennedy/ES, com os alunos matriculados no 3º, 4º e 5º ano

E, ainda, a aplicação de pesquisa de campo, com o questionário e a coleta de dados a partir da vivência com os profissionais atuantes no Projeto Educacional Kennedy Educa Mais.

O universo em que foi realizado o estudo é a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Bery Barreto de Araújo, localizada em Jaqueira, município de Presidente Kennedy/ES.

Para obtenção dos dados, foram entrevistados 05 professores das turmas de 3º, 4º e 5º ano do local informado. Também foi realizada entrevista com 02 alunos que integram o projeto de reforço escolar ministrado no local e 02 alunos que não participam das aulas de reforço escolar. Foi realizada, também, entrevista com a diretora da Escola Municipal de

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Potencializando a prática educacional real em sala de aula, é apresentado um relatório demonstrando os índices de melhora e rendimento escolar dos alunos inseridos no programa de reforço escolar e, ainda, uma análise comparativa com os demais alunos não ingressantes no projeto.

Quando analisada a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Bery Barreto de Araújo, localizada em Jaqueira, município de Presidente Kennedy/ES, com os alunos matriculados no 3º, 4º e 5º ano, ao pesquisar o IDEB, é possível perceber algumas variantes com relação a taxa de aprovação, conforme dados analisados dos resultados obtidos por 10 (dez) alunos matriculados nas aulas de reforço escolar e 10 (dez) alunos não matriculados nas aulas de reforço.

Os alunos serão identificados como Aluno 1, Aluno 2 e assim sucessivamente para preservação de sua identidade.

Com relação aos Alunos 1 e 2, ambos fazem parte do Projeto Kennedy Educa Mais, mas somente com participação nas oficinas ministradas, não realizando as aulas de reforço escolar. Ambos afirmaram não participar das aulas de reforço tendo em vista o seu desempenho escolar, com bons redimentos o que não se mostrou necessário.

Já com relação aos Alunos 3 e 4, ambas participam das aulas de reforço escolar, sendo os dois matriculados nas aulas de Língua Portuguesa e Matemática no período contraturno. O Aluno 3 afirmou que foi convidado a participar das aulas devido a sua dificuldade durante as aulas e o Aluno 4 afirmou ter sido convidado por não conseguir acompanhar o ritmo da turma.

Para despertar o interesse dos colegas na participação das aulas, o Aluno 3 afirmou que é necessário que o colégio mostre aos alunos os resultados que vem sendo obtidos pelos alunos integrantes das aulas de reforço, o que demonstrará que será algo benéfico e vantajoso para o próprio aluno. Já o aluno 4 disse não saber opinar o que necessariamente poderia ser feito, mas ressaltou novamente a melhora que vem desempenhando após integrar o Projeto Kennedy Educa Mais nas aulas de reforço.

Um dos questionários realizados foi com a diretora da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Bery Barreto de Araújo, que atua como professora há 19 anos na escola e há 1 ano exerce o cargo de diretora. Ao ser questionada quanto a sua avaliação durante a gestão da escola, a entrevistada respondeu

Avalio a minha gestão mesmo que em tão pouco tempo como uma atuação boa. Venho promovendo o trabalho em equipe para que a escola tenha uma gestão democrática e participativa, incentivo e estímulo as ações positivas da escola, me mantenho sempre aberta ao diálogo ouvindo todos os grupos

e me posicionando com soluções ou mediações de conflitos, agindo sempre com imparcialidade e procuro conhecer não somente a comunidade escolar, mas também a comunidade e os entornos em que a escola está inserida conhecendo a realidade da nossa clientela, pois bem sabemos que o que acontece fora da escola acaba exercendo influência dentro dela – Entrevista Diretora, maio/2020.

Com relação ao Projeto Kennedy Educa Mais, a diretora entende que o principal desafio tem sido com relação ao espaço físico, pois a estrutura ainda encontra-se em construção. Sobre a divulgação do Projeto Kennedy Educa Mais na escola, a diretora afirma que ela mesma faz questão de apresentar o projeto a todos os alunos, sempre estando presente nas salas de aulas, para disseminar o projeto, tecendo comentários sobre as atividades que são desenvolvidas pelo projeto, e, ainda, realiza reunião periódicas com os professores e demais profissionais envolvidos, pois acredita que o empenho desses profissionais é fundamental para um bom desenvolvimento do projeto.

Segundo Mainardes (2006, p. 51), os docentes e todos aqueles ligados direta ou indiretamente ao cotidiano escolar exercem importante influência no que diz respeito à apreciação das políticas educacionais e, nesse sentido, o modo como eles compreendem e assimilam têm implicações na sua implementação. Dessa forma, é essencial que haja comprometimento e engajamento de todos os profissionais envolvidos na aplicação da política pública do reforço escolar a ser utilizado em determinada escola e rede de ensino.

A respeito da educação, Paulo Freire (apud ZITKOSKI, 2006, p. 28) afirma que esta deve “ser trabalhada intencionalmente para humanizar o mundo por meio de uma formação cultural e da práxis transformadora de todos os cidadãos sujeitos da sua história”. Portanto, trata-se de uma atividade de relacionamento e, por isso, deve transformar a todos os envolvidos. Em complemento, afirma que “ninguém educa ninguém, como tão pouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1983. p. 79).

Sobre as medidas aplicadas para estimular a participação dos alunos nessas aulas de reforço do projeto, a diretora afirma que sempre são realizadas reuniões com os pais e/ou responsáveis, para que eles tenham ciência da importância dessas aulas para o desenvolvimento de seus filhos, além de ações no dia a dia das aulas que são utilizadas pelos professores para que os alunos tenham interesse em participar das aulas.

A respeito da importância do projeto Kennedy Educa Mais, a diretora acredita tratar-se de uma proposta muito boa e que vem contribuindo com a educação no município de Presidente Kennedy/ES desde sua implantação e, também, essa contribuição vem sendo refletida através do desempenho dos alunos da escola, conforme serão demonstrados pelas notas obtidas pelos alunos no simulado aplicado, adiante apresentado.

Para o bom funcionamento do Projeto Educa Mais é primordial o empenho dos professores e demais profissionais envolvidos em sua aplicação. Desta forma, buscando uma análise de seus desempenhos foram realizadas entrevistas com os professores que

atuam no projeto de reforço escolar na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Bery Barreto de Araújo.

Para melhor entendimento, os professores foram identificados aqui como Professor 1, Professor 2 e assim sucessivamente, não se valendo do nome de cada participante do questionário.

Para iniciar a entrevista foi pedido ao professor que realizasse uma breve apresentação sobre ele e perguntado o tempo em que o mesmo atuava na escola EMEIEF Bery Barreto de Araújo. Dos 5 profissionais entrevistados o período de atuação na escola variou de 2 a 4 anos.

Sobre a contribuição do Projeto Kennedy Educa Mais para os alunos do 3º ao 5º ano, por unanimidade foi reconhecida a importância do Projeto, podendo afirmar que essa melhora foi perceptível não só no rendimento escolar, com relação a melhora das notas escolares, mas, também, na responsabilidade, compromisso e interesse dos alunos.

Nota-se, nesse sentido, que o reforço escolar tem atingido seu objetivo, quer seja “permitir àqueles com dificuldades de aprendizagem acompanhar o ritmo da turma a partir das aulas de reforço” (BRASIL, 2018).

Ao ser questionada sobre a contribuição do projeto Kennedy Educa Mais, a Professora 3 emitiu sua opinião, conforme segue:

[...] observei que o reforço escolar foi de suma importância para os alunos melhorarem seu rendimento escolar. No contra turno os alunos tiravam todas as dúvidas que tinha nos conteúdos de Língua Portuguesa e matemática. A maioria dos alunos estavam prestes a repetir de ano e o reforço contribuiu ativamente pra os alunos alcançarem resultados satisfatórios.

A respeito da maior dificuldade enfrentada pelo Projeto Kennedy Educa Mais, os profissionais tiveram diversos olhares sobre o questionamento. Mas entre eles, destaca-se: a falta de apoio da família, a falta de material por parte dos alunos integrantes e, também, inicialmente era possível observar a falta de comprometimento dos alunos, que eram faltosos e levavam o reforço escola de forma descompromissada.

De forma pessoal, é possível entender essa falta de apoio e a falta de material como um problema histórico que muitos alunos da rede pública enfrentam no Brasil. Devido às dificuldades familiares, principalmente na questão econômica, o que pode gerar algumas barreiras no acesso à educação.

Essa falta de apoio familiar é um dos problemas que merecem atenção, isto, porque, a instituição escola e família devem andar juntas. Essa falta de apoio que pode ser um dos reflexos da ausência dos pais na vida escolar dos filhos deve ser combatida, afinal, esse acompanhamento é fundamental para um regular desenvolvimento, afirma Paula (2014).

O Projeto tem sido bem divulgado na escola, recebendo nota 10 de todos os profissionais participantes. Todos relataram que há assiduidade da equipe de reforço escolar e que estes sempre buscam capacitar os profissionais e estreitar os laços com os

professores envolvidos.

Sobre medidas que a escola pode adotar para aumentar a participação dos alunos foi destacada a realização de oficinas para demonstração do projeto, de forma a atrair a atenção dos alunos. Em outro momento, foi destacado pelo Professor 1 atuante no projeto Kennedy Educa Mais que uma das medidas que já vinham sendo realizadas pela escola era o de realizar reuniões com os pais e/ou responsáveis dos alunos para que estes pudessem ter conhecimento do projeto e da sua contribuição positiva para o rendimento escolar de seus filhos.

Os demais professores também manifestaram opinião semelhante. A Professora 4 afirmou que era necessário “trabalhar a conscientização da importância do projeto na família dos alunos, para que assim os pais e responsáveis entendam os benefícios que o projeto pode oferecer para os seus filhos”.

No que diz respeito a realização de reuniões da equipe diretiva da escola e do projeto com os professores atuantes, foi destacado que no início da implantação do projeto estas não ocorriam de forma regular, contudo, foi sendo implantada de forma gradual e atualmente ocorre semanalmente, estando presentes diretores, pedagogos, coordenadores e os professores, onde são realizados os planejamentos, discutem ideias e analisam os resultados que vêm sendo alcançados pela aulas de reforço escolar.

Por último, foi solicitada a opinião pessoal de cada profissional sobre a importância do projeto de reforço escolar na escola, tendo todos afirmados ser de suma importância, tanto para os níveis educacionais, com o propósito de efetuar melhorias na qualidade do ensino e alavancar os índices de aprendizagem, quanto para o pessoal dos alunos, contribuindo para seu crescimento e amadurecimento.

Conforme opinião emitida pela Professora 2, o projeto é altamente enriquecedor, “de suma importância para ajudar os professores regentes a alcançar seus objetivos com os alunos, em oferecer educação de qualidade com o objetivo de contribuir para a formação integral dos seus alunos”.

Sobre a mesma questão, a Professora 5 afirmou que o projeto ajuda o aluno a pensar no outro, demonstrando resultados muito positivos, não só em questões de desempenho escolar, com as notas, mas também em questões pessoais e de responsabilidade.

Outro dado que foi possível obter acesso foi com relação aos resultados do simulado aplicado aos alunos dos 3º, 4º e 5º anos da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Bery Barreto de Araújo. O simulado, contendo 10 questões de Língua Portuguesa e 10 questões de Matemática, tinham como resultado máximo a nota 20. Diante as notas obtidas foi possível realizar um comparativo entre os alunos integrantes das aulas de reforço escolar do Projeto Kennedy Educa Mais e dos alunos que não frequentam as referidas aulas.

Para análise desses dados foram selecionados 10 (dez) alunos que participam das aulas de reforço do Projeto Kennedy Educa Mais e 10 (dez) alunos que não estão inseridos

no projeto, de forma a apresentar as notas obtidas. Sendo assim, foram analisadas as notas obtidas nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática desses 20 alunos.

Para realizar uma abordagem de todos os anos, foram selecionados 6 (seis) alunos do 3º ano, 6 (seis) alunos do 4º ano e 8 (oito) alunos do 5º. As tabelas abaixo foram elaboradas seguindo as tabelas dos simulados, apresentando os alunos por ordem alfabética, com o total de acertos em cada matéria e separados por turmas.

A tabela abaixo apresenta os alunos selecionados das turmas do 3º ano que estão matriculados nas aulas de reforço escolar, tendo obtido as seguintes notas:

ALUNOS DO REFORÇO ESCOLAR 3º ANO		1º CHAMADA	2º CHAMADA	ACERTOS	
				LÍNGUA PORTUGUESA	MATEMÁTICA
1	ALUNO 1	P		8	9
2	ALUNO 2	P		4	5
3	ALUNO 3	P		7	8

TABELA 01: Desempenho do simulado dos alunos do 3º ano que participam das aulas de reforço escolar do Projeto Kennedy Educa Mais

FONTE: Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Bery Barreto de Araújo

A tabela abaixo, por sua vez, apresenta alunos matriculados na turma do 3º ano, mas que não frequentam as aulas de reforço escolar do Projeto Kennedy Educa Mais:

ALUNOS QUE NÃO PARTICIPAM DO REFORÇO ESCOLAR 3º ANO		1º CHAMADA	2º CHAMADA	ACERTOS	
				LÍNGUA PORTUGUESA	MATEMÁTICA
1	ALUNO 1	P		1	4
2	ALUNO 2	P		5	3
3	ALUNO 3	P		3	6

TABELA 02: Desempenho do simulado dos alunos do 3º ano que não participam das aulas de reforço escolar do Projeto Kennedy Educa Mais

FONTE: Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Bery Barreto de Araújo

Pela análise das tabelas é possível perceber grande desempenho dos alunos que frequentam as aulas de reforço escolar e que apresentaram melhores resultados no simulado aplicado.

As tabelas abaixo apresentam os resultados obtidos por alunos matriculados no 4º ano da EMEIEF Bery Barreto de Araújo, tanto daqueles que frequentam as aulas de reforço escolar e aqueles que não participam do projeto. Novamente é possível perceber, pela análise das tabelas, que o desempenho dos alunos participantes do projeto tem se mostrado satisfatório e atendendo o seu principal objetivo que é o de contribuir com o desempenho educacional dos alunos.

ALUNOS DO REFORÇO ESCOLAR 4º ANO		1º CHAMADA	2º CHAMADA	ACERTOS	
				LÍNGUA PORTUGUESA	MATEMÁTICA
1	ALUNO 1	P		8	7
2	ALUNO 2	P		8	8
3	ALUNO 3	P		8	7

TABELA 03: Desempenho do simulado dos alunos do 4º ano que participam das aulas de reforço escolar do Projeto Kennedy Educa Mais

FONTE: Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Bery Barreto de Araújo

ALUNOS QUE NÃO PARTICIPAM DO REFORÇO ESCOLAR 4º ANO		1º CHAMADA	2º CHAMADA	ACERTOS	
				LÍNGUA PORTUGUESA	MATEMÁTICA
1	ALUNO 1	P		4	5
2	ALUNO 2	P		5	4
3	ALUNO 3	P		4	6

TABELA 04: Desempenho do simulado dos alunos do 4º ano que não participam das aulas de reforço escolar do Projeto Kennedy Educa Mais

FONTE: Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Bery Barreto de Araújo

Por último, foram analisados os resultados obtidos por alunos matriculados no 5º ano da EMEIEF Bery Barreto de Araújo. Foram apresentados os resultados de 04 (quatro) alunos que participam das aulas de reforço escolar ministradas no contra turno pelo projeto Kennedy Educa Mais e, também, os resultados de 4 (quatro) alunos que não participam do projeto.

ALUNOS DO REFORÇO ESCOLAR 5º ANO		1º CHAMADA	2º CHAMADA	ACERTOS	
				LÍNGUA PORTUGUESA	MATEMÁTICA
1	ALUNO 1	P		9	9
2	ALUNO 2	P		9	7
3	ALUNO 3	P		8	8

TABELA 05: Desempenho do simulado dos alunos do 5º ano que participam das aulas de reforço escolar do Projeto Kennedy Educa Mais

FONTE: Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Bery Barreto de Araújo

ALUNOS QUE NÃO PARTICIPAM DO REFORÇO ESCOLAR 5º ANO		1º CHAMADA	2º CHAMADA	ACERTOS	
				LÍNGUA PORTUGUESA	MATEMÁTICA
1	ALUNO 1	P		5	4
2	ALUNO 2	P		6	5
3	ALUNO 3	P		6	6

TABELA 06: Desempenho do simulado dos alunos do 5º ano que não participam das aulas de reforço escolar do Projeto Kennedy Educa Mais

FONTE: Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Bery Barreto de Araújo

Assim como os demais resultados apresentados, novamente destaca-se o bom rendimento desempenhado pelos alunos matriculados nas aulas de reforço escolar ministradas no Projeto Kennedy Educa Mais, contribuindo de forma relevante para o presente trabalho ao demonstrar a importância das aulas de reforço escola e sua considerável contribuição, conforme restou demonstrado pelos questionários aplicados aos profissionais atuantes no projeto Kennedy Educa Mais e, também, pelo excelente desempenho dos alunos enturmados participantes do projeto, quando comparados aos alunos que não participam das aulas de reforço escolar.

Desta forma, é necessário reconhecer a importância do reforço escolar, quando analisados os dados obtidos por alunos integrantes do Projeto Kennedy Educa Mais. Isso implica em dizer que a educação tem avançado, criando sempre ferramentas que estejam ao seu favor, isto é, a favor da melhora da qualidade do ensino.

A qualidade do ensino não necessariamente está ligada às notas obtidas, mas é sim possível dizer que isso é um bom índice para análise. Portanto, é fundamental que mais projetos assim sejam criados e disseminados em todo o país, com o intuito de levar uma educação de qualidade, obter bons rendimentos e preparar alunos qualificados para os processos da vida.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossos resultados mostram que os alunos submetidos às aulas de reforço escolar no Projeto Kennedy Educa Mais obtiveram excelente desempenho no simulado aplicado, garantindo boas notas e, inclusive, algumas superior aos demais alunos que não participam das aulas de reforço.

O reforço escolar teve seu reconhecimento devido “a crescente procura por recursos que aumentem significativamente as potencialidades de aquisição de conhecimentos e que garantam o sucesso educacional” (SOUZA, 2018, p. 26). Além disso, frequentemente é indicada aos alunos, com dificuldades, a busca por aulas de reforço escolar, o que demonstra que a escola, enquanto equipe pedagógica, acredita no potencial do reforço escola “como ferramenta de ajuda no processo de aprendizagem dos estudantes” (SOUZA, 2018, p. 74).

Os dados propriamente demonstram o sucesso, como é possível dizer, das aulas de reforço escolar e os resultados satisfatórios com relação as notas obtidas. Assim, tem-se a necessidade da implementação de políticas públicas, tais como o Projeto Kennedy Educa Mais em escolas de ensino básico para que possa ser melhor aproveitado as capacidades dos alunos e melhores estimulados.

Os resultados indicam, também, a necessidade da participação efetiva de todos os profissionais atuante no projeto de reforço, seja a diretora da instituição, os professores, auxiliares e o próprios alunos. Trata-se de um resultado que deve ser obtido a partir do trabalho do coletivo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Ministério da Educação**. Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC). Plano Nacional da Educação. Relatório Linha Base de 2018 – INEP. Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php>. Acesso em 06 mai. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do Ciclo de Políticas**: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, pp. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>>. Acesso em 20 out. 2019.

PRESIDENTE KENNEDY. **Lei nº 1303, de 10 de março de 2017**. Cria o Programa “Kennedy Educa Mais”, como ação de política pública de extensão educacional aos municípios Kennedenses, e dá outras providências. Disponível em: <<http://legislacao.mec.gov.br/kennedy/Arquivo/Documents/legislacao/html/L13032017.html>>. Acesso em 20 out. 2019.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. **A Pesquisa Científica**. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. Métodos de Pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, pp. 31-42. Disponível em: <http://www.cesadufs.com.br/ORBI/public/upload/Catalogo/09520520042012Pratica_de_Pesquisa_I_Aula_2.pdf>. Acesso em 20 out. 2019.

SOUZA, Denise Santos de. **O Reforço Escolar como Ferramenta Auxiliar na Aprendizagem da Química no Ensino Médio**. 20/04/2018, 137 f. Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática. Instituição de Ensino: Universidade Luterana do Brasil, Canoas Biblioteca Depositária: Martin Lutero. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6331380>. Acesso em 20 out. 2019.

ZITKOSKI, J. J. **Paulo Freire e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CAPÍTULO 5

AVALIAÇÃO POR INICIATIVA PRÓPRIA NAS TURMAS DE 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE PRESIDENTE KENNEDY (ES)

Data de aceite: 01/02/2021

Lídia Barreto Cordeiro

Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
São Mateus – Espírito Santo
<http://lattes.cnpq.br/3400347184784744>

Sônia Maria da Costa Barreto

Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
Vitória – Espírito Santo
<http://lattes.cnpq.br/4289062895358805>

RESUMO: Neste artigo sobre as avaliações externas, a também chamada de avaliação em larga escala, é caracterizada pela função de aferir como está o desenvolvimento do aluno na vida acadêmica. Vale ressaltar que esse tipo de avaliação não mede só o desenvolvimento do aluno como também funciona como um direcionamento das políticas públicas que atendem a sociedade. Propôs-se como objetivo deste artigo pesquisar como têm sido utilizados os resultados das avaliações “por iniciativa própria” nas turmas do 3º ano do Ensino Fundamental no município de Presidente Kennedy (ES). Para o delineamento dessa investigação, foi realizado um estudo de caso com abordagem qualitativa, apoiada na obtenção de dados por meio de pesquisas bibliográficas e também de entrevistas semiestruturadas. O campo de coleta abrange três escolas polos da rede pública do município do Sul do estado do Espírito Santo e como sujeitos, os professores das turmas de 3º ano do Ensino Fundamental, pedagogos e o coordenador do Projeto Kennedy

Educa Mais, responsável pela equipe que elabora a “avaliação por iniciativa própria”. A análise feita por meio das entrevistas com esses sujeitos, permitiu estabelecer considerações sobre como os professores trabalhavam com os resultados da avaliação mencionada. Assim, estabelecer estratégias de como trabalhar com esses resultados é essencial para o processo de ensino e aprendizagem, haja vista que esse processo é de suma importância na formação do sujeito, tanto para a vida profissional quanto para a personalidade desse indivíduo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Avaliação; Resultados; Estratégias.

EVALUATION BY OWN INITIATIVE IN THE 3TH YEAR CLASSES OF THE FUNDAMENTAL EDUCATION OF PRESIDENT KENNEDY (ES)

ABSTRACT: In this article on external assessments, the so-called large-scale assessment, is characterized by the function of assessing the student’s development in academic life. It is worth mentioning that this type of evaluation does not only measure the student’s development but also works as a direction for public policies that serve society. The objective of this article was to research how the results of evaluations “on their own initiative” have been used in the classes of the 3rd year of Elementary School in the municipality of Presidente Kennedy (ES). To outline this investigation, a case study with a qualitative approach was carried out, supported by obtaining data through bibliographic research and also through semi-structured interviews. The collection field encompasses

three public schools in the southern municipality of the state of Espírito Santo and as subjects, the teachers of the 3rd year classes of elementary school, pedagogues and the coordinator of the Kennedy Educa Mais Project, responsible for the team that prepares the “evaluation by own initiative”. The analysis made through the interviews with these subjects, allowed to establish considerations about how the teachers worked with the results of the mentioned evaluation. Thus, establishing strategies on how to work with these results is essential for the teaching and learning process, given that this process is of paramount importance in the formation of the subject, both for the professional life and for the personality of that individual. **KEYWORDS:** Marital conflicts; Trauma; Children of separated parents; Learning difficulties.

1 | INTRODUÇÃO

Sabe-se que o processo de avaliação faz parte da vida do sujeito, em suas decisões e, é claro, em sua relação com o mundo. Tratando-se da função de avaliação como referencial de qualidade para a Educação em que, por meio da mesma, os resultados apontam para a melhoria da qualidade de ensino e levam a uma reflexão das políticas públicas com relação à melhoria da qualidade de ensino.

De acordo com Libâneo (1994) o ato de avaliar não pode estar moldado somente em um valor para que o aluno seja aprovado ou não – os resultados precisam ser revistos como estratégias para melhorar o processo de ensino.

Segundo Luckesi (2011), a avaliação é vista como um ensino/aprendizado significativo, ou seja, avaliar de forma significativa, desenvolvendo práticas educativas, levando em consideração o que os alunos têm como conhecimentos prévios, identificando o que deixa a desejar metodologicamente, tanto das práticas avaliativas quanto do sistema de escrita, com conteúdo que não sirva apenas para memorização dos alunos, porém, que auxilie a aprendizagem.

Percebe-se que a prática de avaliar é indispensável e, em função disso, programas e instrumentos são criados pelo governo para analisarem como está a educação básica. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), a Avaliação Nacional da Alfabetização (Ana), a Prova do Brasil, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), e no que se refere a nível estadual, tem-se o Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (Paebes), criados com o objetivo de mediar a qualidade da Educação no Estado.

Para tanto, essas avaliações geram informações que possibilitam novas escolhas. Uma outra vertente é analisar os resultados surgindo, no entanto, há a necessidade de reorganização, de orientação das ações para alcançar metas previamente traçadas. Para Dias Sobrinho (2002, p. 20) “[...] a avaliação de modo algum pode ser considerada neutra e ingênua. Ela transforma, produz efeitos, tanto para vida individual como para a sociedade e para o Estado”.

Fernandes (2009, p. 37) afirma que mesmo em parte as avaliações externas têm suas vantagens, pois a elaboração e a concepção delas contribuem com o processo de

avaliação do sistema educacional com qualidade pedagógica, educacional e formativa:

Podem exercer um efeito moderador importante nas avaliações internas. Podem induzir práticas inovadoras de ensino e de avaliação. Podem contribuir para avaliar o sistema educacional e ajudar a melhorar a tomada de decisões em todos os níveis. Podem alertar as escolas para a necessidade de melhorarem seus projetos educacionais. Podem dar indicações úteis a escolas, aos professores e aos alunos acerca do que é importante ensinar e aprender.

Portanto, convém averiguar o que tem sido feito com esses resultados, valorizando a forma em que essas avaliações externas vêm sendo aplicadas e o número de informações relevantes que as mesmas disponibilizam, como: o desempenho do aluno, dados sobre professores, condições de trabalho e funcionamentos das escolas.

Partindo do real objetivo de como devem ser utilizados os resultados de uma avaliação surgiu, então, a problematização: De que forma os professores do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas polo do município de Presidente Kennedy tem trabalhado com os resultados da “avaliação por iniciativa própria” municipal?

Escolheu-se pesquisar as turmas de 3º ano, tendo em vista que este é o primeiro ano do Ensino Fundamental a ser avaliado perante nota, em que a mesma tem o poder de aprovar ou reprovar o estudante. Por isso a importância de se trabalhar com os resultados, buscando melhorar o aprendizado do aluno.

Os resultados obtidos com esta pesquisa precisavam ser avaliados de forma que pudessem ser usados como base para a reformulação de práticas pedagógicas ora desenvolvidas. Desse modo, apresentou-se como objetivo pesquisar de que forma tem sido utilizados os resultados das avaliações “por iniciativa própria” nas turmas de 3º ano no município de Presidente Kennedy, localizado no Sul do Espírito Santo.

2 | METODOLOGIA

A metodologia científica propõe compreensão e estudo por meio da construção do conhecimento. Porém, para que esse conhecimento aconteça é necessário que o estudante percorra o caminho do saber, sendo ele o ator principal desse processo de construção. Segundo Filho (2006, p. 64), “o ato de pesquisar traz em si a necessidade do diálogo com a realidade qual se pretende investigar e com o diferente, um diálogo dotado de crítica, canalizador de momentos criativos”.

Assim, utilizou-se a pesquisa qualitativa, buscando sempre responder às questões propostas pelos objetivos, considerando que;

Os métodos qualitativos descrevem uma relação entre o objetivo e os resultados que não podem ser interpretados através de números, nomeando-se como uma pesquisa descritiva. Todas as interpretações dos fenômenos são analisadas indutivamente (FERNANDES, 2003, s/p).

Vale ressaltar que essa entrevista teve como público-alvo os professores das turmas de 3º ano do Ensino Fundamental, os pedagogos das escolas polo e também o coordenador do Projeto Kennedy Educa Mais, sendo ele responsável pela equipe que elabora, aplica e corrige a “avaliação por iniciativa própria”.

A rede municipal de ensino é formada por unidades escolares de Ensino Infantil e Fundamental, sendo 15 na zona rural e uma (1) na zona urbana, além de quatro (4) centros municipais de Educação Infantil. Esta pesquisa teve como representante do lócus as turmas do 3º ano das três escolas polo do município, que são unidades da Escola Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) de Jaqueira “Bery Barreto de Araújo”, situada na comunidade de Jaqueira – a Escola 1; de “São Salvador”, localizada na comunidade de São Salvador – Escola 2; de “Vilmo Ornela Sarlo”, escola polo situada na sede do município – Escola 3.

A Escola 1 – EMEIEF “Bery Barreto de Araújo”, instalada desde o ano de 1957, atende hoje 34 turmas com idade a partir de quatro anos, com alunos da Educação Infantil até a Educação de Jovens e adultos (EJA), tendo uma média de 25 alunos por turma, o que totaliza 755 alunos.

Já a Escola 2 – EMEIEF “São Salvador” está localizada na Rua Projetada s/nº – São Salvador, atende a comunidade local e adjacentes na Educação Infantil, no Ensino Fundamental I e II e na Educação de Jovens e Adultos do 1º e do 2º segmento.

A Escola 3 – EMEIEF “Vilmo Ornelas Sarlo”, foi projetada na gestão de 1996/2000, e hoje funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno, assim distribuídos: matutino – Educação Infantil: Pré I e Pré II (prédio principal); Ensino Fundamental - 1º ano (prédio principal) e Ensino Fundamental: 6º e 9º ano (anexo) –; vespertino - Educação Infantil: Pré I e Pré II (prédio principal); Ensino Fundamental: 1º ano (prédio principal); Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano (anexo) –; e no noturno turmas da EJA: 1º e 2º segmento: (anexo).

3 I AVALIAÇÃO POR INICIATIVA PRÓPRIA EM PRESIDENTE KENNEDY (ES)

De acordo com o Dicionário *on-line* de Português (2019), a definição de iniciativa própria significa “ação de quem propõe ou faz alguma coisa antes dos demais: teve a iniciativa e começou a discussão”. Levando em consideração essas definições, o início de uma avaliação própria, ou seja, um instrumento avaliativo que está em fase de implementação, devido a identificação de problemas educacionais do sistema de ensino (seja ele municipal, estadual ou federal), utiliza-se a avaliação como instrumento de identificação das falhas na aprendizagem.

Mediante ao mundo educacional e aos seus entraves em relação à aprendizagem, Klein e Fontanive (1995, p. 28) apontam que é imprescindível “[...] a criação e a manutenção de um sistema de avaliação da aprendizagem capaz de fornecer informações consistentes,

periódicas e comparáveis sobre o desempenho dos alunos”. Por isso, a grande importância de um instrumento avaliativo a fim de identificar as necessidades dos alunos.

A pesquisa revelou que a implantação de iniciativa de avaliação própria inserida desde o final dos anos de 1980 no município de Presidente Kennedy ainda é insuficiente em relação às necessidades. Tal iniciativa era voltada apenas aos estados e às federações, agora vem se aproximando dos municípios, alterando o funcionamento mediante a carência existente.

As pesquisadoras Souza, Pimenta e Machado (2012) elaboraram um estudo sobre “a avaliação e gestão municipal da Educação” para identificar, por meio de observações e análises, quais as relações no uso dos dados obtidos com o resultado da avaliação por iniciativa própria e as avaliações externas.

Como referência os municípios estão usando os modelos do âmbito federal em iniciativas próprias na rede municipal. Elevando a importância de sempre acontecer a intervenção pedagógica baseada em provas que esses alunos fazem. De certo que é sempre relevante que se trabalhe com clareza perante os resultados apresentados.

3.1 Inovação em avaliação no município de Presidente Kennedy

No ano de 2017, a secretária municipal de Educação de Presidente Kennedy, Dilzerli Miranda Machado Tinoco, realizou uma viagem de trabalho para visitar uma escola no estado de São Paulo em que teve a oportunidade de conhecer um projeto similar a esse já existente. Após a visita, a secretária trouxe a ideia para a cidade e idealizou o projeto denominado “avaliação por iniciativa própria”, para contemplar todo o Ensino Fundamental da rede pública municipal. Mas, é claro, praticando algumas adaptações indispensáveis para que o projeto ficasse adequado às necessidades e à realidade do município.

Para conhecer melhor e entender a proposta da “avaliação por iniciativa própria” foi preciso conversar com o atual coordenador do projeto Kennedy Educa Mais, que é o responsável pela “avaliação por iniciativa própria” aplicada em toda a rede municipal. O entrevistado não se opôs a responder as perguntas podendo, assim, descrever como funciona a avaliação externa.

Assim, estão relatadas a seguir, as perguntas e as respostas dessa entrevista:

Pergunta 1: De onde partiu a ideia dessa proposta?

Resposta: A ideia surgiu a partir do momento em que nós precisávamos unificar o currículo e preparar os nossos alunos para aquelas provas, Prova Brasil, Prova Paebs e Saeb. Assim, o simulado é uma forma de estar preparando os alunos para poderem fazer essas provas que medem, que dão a margem do Ideb do nosso município. Então, a ideia do simulado primeiro surgiu para unificar o currículo para todo mundo estudar a mesma matéria. O simulado é uma forma de testar para ver se todas as escolas estão trabalhando o mesmo conteúdo do currículo e a gente uniu o útil ao agradável. Em contrapartida preparou os alunos para essas provas que são indicadores do Ideb.

Pergunta 2: Haja vista a valorização dada a essa iniciação da avaliação externa, fale sobre sua elaboração. Como era feita?

Resposta: *Então, do 1º ao 5º ano a gente tem uma equipe pedagógica da Secretaria Municipal, que repassa os conteúdos planejados para aquele período. Aqui nossos coordenadores de área pegam esses conteúdos e elaboram as questões pautadas sempre na Prova Brasil, no Saeb. Então, eles preparam essa avaliação de acordo com os conteúdos que são fornecidos pela equipe pedagógica. É dessa forma que a gente prepara, do 6º ao 9º ano. Nós temos um coordenador para cada disciplina e cada coordenador separa o conteúdo do currículo de acordo com o que o professor está trabalhando, e também elabora essas provas.*

Pergunta 3: Depois de elaboradas, então, essas avaliações são aplicadas. Como acontece essa aplicação?

Resposta: *Estamos fazendo agora um simulado por mês, estamos aplicando uma vez por mês. Aplicamos um dia em cada escola polo, nas escolas do campo a gente procura aplicar um dia só em todas. Pegamos todos os funcionários do projeto, sendo dois funcionários em cada turma, ele leva a prova e aplica para o aluno.*

Entendendo a necessidade dessa avaliação compreende-se que é necessário passar por uma correção a fim de que o aluno esteja ciente dos próprios erros e acertos, como afirma Haydt (1997, p. 28):

[...] após uma avaliação, quanto antes o aluno conhecer seus acertos e erros, mais facilmente ele tende a reforçar as respostas certas, sanar as deficiências e corrigir os erros. Dessa forma, a avaliação contribui para a fixação da aprendizagem e constitui um incentivo para o aluno aprender (e não apenas se preocupar com a nota).

Pergunta 4: Como acontece a correção?

Resposta: *Os mesmos professores que aplicam as provas são os mesmos que assim que retornarem com essas provas, os coordenadores que elaboraram as provas, eles deixam as máscaras do gabarito pronta. Sendo assim, as duas pessoas que aplicaram a prova, se dividem para uma corrigir e a outra recorrigir. Então, eles passam essas provas corrigidas e recorrigidas para a equipe onde contam os números de erros e acertos, de onde partem os gráficos e as tabelas. A partir daí se tem a nota do aluno.*

Pergunta 5: É claro que esses resultados precisam ser repassados para a escola. Como isso acontece?

Resposta: *Para a escola a gente devolve a prova para o professor fazer a correção geral com aquele aluno e também é repassado em forma de gráfico. Fazemos um gráfico para cada turma mostrando o desempenho por disciplina e específico de cada aluno. Assim, vamos mostrando como foi o desempenho daquela turma e daquele aluno em cada disciplina. Então, a prova é devolvida, corrigida e também são passados os gráficos, tanto para os professores quanto para os alunos. Vale destacar que o professor, quando recebe*

a prova, repassa para o aluno e, então, juntos eles podem recorrer às questões no quadro.

Pergunta 6: Diante dessa avaliação externa do município, o que pensam os professores sobre tal?

Resposta: No início eles tiveram uma resistência muito grande, pois, queira ou não queira, isso é um instrumento de cobrança. Os professores não têm como não trabalhar o conteúdo, o currículo, porque se eles não os trabalharem isso vai refletir na nota do aluno. Se eles não trabalham o conteúdo o aluno não vai bem no simulado. Então, no início tivemos um pouquinho de resistência. Hoje, após três anos de realização do simulado, eles já veem a iniciativa como um aliado, como uma forma de avaliação para complementar a nota das avaliações que eles dão em sala. Hoje a gente já conta com a parceria dos professores.

Sobre a avaliação, Hoffmann (1995, p. 19) salienta:

A avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre sua realidade, e acompanhamento, passo a passo, do educando, na sua trajetória de construção do conhecimento. Um processo interativo, através do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar no ato próprio da avaliação.

Dessa forma, entende-se que a avaliação da aprendizagem desenvolve uma importante tarefa no processo educativo, ou seja, acompanhar o desenvolvimento do ensino e aprendizagem, o que deve acontecer permanentemente, visto que é sempre a partir do diagnóstico que o professor passa, então, a identificar a dificuldade de cada aluno. E, assim, os educadores poderão reorganizar tanto a prática quanto o próprio fazer pedagógico. Com isso, tem-se como dimensão de análise o desempenho do aluno, do professor e de toda a situação de ensino que se realiza no contexto escolar.

Percebe-se que é uma prática valiosa, reconhecidamente educativa, quando utilizada com o propósito de compreender o processo de aprendizagem que o aluno está percorrendo em um dado curso, no qual o desempenho do professor e outros recursos devem ser modificados para favorecer o cumprimento dos objetivos previstos e assumidos coletivamente na escola.

Isso vem reforçar um dos mais importantes objetivos da avaliação escolar, que se refere à melhoria na qualidade de ensino, o que demanda muito mais esforço de toda a comunidade escolar.

4 | ANÁLISE DOS DADOS E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Por meio da abordagem qualitativa, neste capítulo tratou-se da análise dos dados e interpretação dos resultados obtidos por meio da pesquisa, podendo assim detalhar todo o processo.

Mediante a esse procedimento foi possível ter uma outra visão e um conhecimento

da realidade pesquisada, haja vista que é por meio do material coletado que se transforma em informações concretas produzindo dados confiáveis. E o tratamento desse material leva o pesquisador a teorizar os dados produzindo, assim, um confronto dos dados com a teoria.

Logo após coletar os dados, o próximo passo foi a análise e interpretação dos mesmos, que é de suma importância como afirma Gil (1999, p. 168):

A análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos.

A análise de dados é um momento complexo, pois envolve a interpretação das informações obtidas, no que se refere à descrição e à constatação do estudo, levando a uma possível resposta do problema ao pesquisador. Parte das análises dos dados partiu das entrevistas com os pedagogos que desenvolvem um papel de assessoria aos professores que atuam com as turmas de 3º ano do Ensino Fundamental. Esse profissional tem a grande responsabilidade de junto com o professor traçar intervenções pedagógicas diante da realidade educacional da turma, ou mais especificamente do aluno.

Os pedagogos das três escolas polo em que a pesquisa foi realizada participaram da entrevista respondendo às questões, indicando detalhes que vão desde as formações acadêmicas até o tempo de serviço na Educação de cada um deles.

Com base nas respostas da entrevista percebeu-se que dos três (3) pedagogos, somente um (1) tem maior tempo de atuação na área. Além disso, observou-se que a experiência dele é nas duas funções, tanto como pedagogo quanto também atuando nas salas de aula como professor.

Segundo os relatos dos pedagogos envolvidos na pesquisa, eles têm noção de avaliação, embora se contradigam nos conceitos apresentados. O pedagogo 1 sugere avaliações no cotidiano da sala de aula, que parecem viáveis, uma vez que os alunos não se preparariam para tal e, além de acontecer de forma natural, os alunos não teriam o estresse pré-avaliação. Já o pedagogo 2 pensa em avaliação individual, naturalmente, para lidar com o nível de aprendizagem de cada aluno. O pedagogo 3, de forma holística e contínua, indica a avaliação formativa para que possa apontar os avanços e as dificuldades de cada aluno.

Outras questões foram postas da seguinte forma:

Questão 1 – Como os resultados dessas avaliações externas municipais chegaram até a escola?

Pedagogo 1: *Então, nem sempre esses resultados chegam até a escola, tem muita coisa que não tem um retorno para que se possa trabalhar. Mas, também existe o outro problema sério de resultados das avaliações externas e quando chega já é outro professor que está na turma e às vezes não consegue fazer nada.*

Pedagogo 2: *Os resultados das avaliações externas do município chegam por intermédio de gráficos e tabelas que são enviados por e-mails.*

Pedagogo 3: *As avaliações municipais chegam sim até a escola, agora as do governo, às vezes não chegam em tempo hábil para serem feitas as intervenções.*

Questão 2 – Já que esses resultados chegam até as escolas, como são repassados para os professores para que seja feita uma intervenção?

Pedagogo 1: *Eu repasso sim os resultados, fazendo um feedback com todos os professores mostrando quais são os pontos que estavam ruins e que deviam ser melhorados.*

Pedagogo 2: *Quando os resultados dos simulados chegam na escola já não é novidade para os professores. Então, eles já sabem como trabalhar com os resultados.*

Pedagogo 3: *Na hora do planejamento com o professor, eu como pedagoga, separo os resultados por turma e por aluno, para assim repassar para o professor. A orientação é sempre envolver esses resultados nos planejamentos, com o intuito de melhorarem de forma constante.*

De acordo com as respostas, observou-se que os pedagogos infelizmente não conseguem traçar junto aos professores um projeto de intervenção por não terem tempo hábil para tal. Portanto, acreditam que é necessário que seja feita uma intervenção apenas por intermédio dos resultados apresentados.

Segundo as palavras dos participantes, lamentavelmente, não há um momento para que as questões sejam postas, discutidas e que sugestões para a operacionalização em conjunto não sejam concretizadas.

Os professores também participaram de uma entrevista semiestruturada, em que responderam algumas questões sobre como avaliam os alunos deles e também outras sobre a pesquisa. Em um total de seis professores, distribuídos entre efetivos e temporários, todos os profissionais envolvidos optaram por participar da entrevista.

É pertinente destacar que os professores precisam estar sempre em busca de conhecimento, a fim de que contribuam para o próprio desenvolver no processo de ensino e aprendizagem. Werneck (2003, p. 58) faz saber que “[...] os professores precisam acompanhar essa velocidade. Nós não conseguiremos mudar os paradigmas escolares com os mesmos modelos de nossos avós. Quem não se atualiza, fossiliza-se.”

Durante as entrevistas os educadores puderam falar sobre o tempo de serviço na área da Educação. Registrou-se que do grupo de entrevistados, dois professores têm em torno de 20 anos de experiência, enquanto os demais são iniciantes. Todos os profissionais residem no município em que a pesquisa foi realizada a menos de um ano. Portanto, presume-se que ainda não percebem as reais necessidades do município em que estão atuando, principalmente no que diz respeito à Educação.

Baseando-se no tempo em que estão presentes no município foi indagado aos professores se eles tiveram acesso ao PPP, haja vista que é norteador ter descrito sobre avaliação nesse projeto. A resposta para essa indagação foi positiva. Todos afirmaram que

“sim”, o que permitiu entender que o PPP é passível de consultas e verificação.

Compreende-se que o professor conta com todo o conhecimento, a expertise e até mesmo o “jogo de cintura” que foram adquiridos ao longo da própria experiência educacional para desenvolver um trabalho com os alunos mediante aos resultados, quando mencionado sobre como é feito o trabalho com os resultados das avaliações externas municipais.

Os professores destacaram ainda que o tempo entre as avaliações é curto, o que muitas vezes acaba não permitindo que esses profissionais possam trabalhar de forma detalhada sobre os resultados para buscar novas soluções.

Nota-se que a maioria dos professores trabalha da mesma forma com os alunos no que se refere aos resultados dos simulados. Afinal, juntos eles recorrem as questões no quadro, para que possibilitem ao educando a oportunidade de aprender o que não foi conseguido durante o período de aula normal.

Na sequência, após passar por uma avaliação externa, torna-se possível identificar as dificuldades que possam existir e, assim, em sala de aula, o professor consegue ter condições de saná-las.

Esta proposta de intervenção vem em direção a contribuir diretamente com o desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem entre o professor e o aluno. O objetivo é propor para a Secretaria de Educação do município um espaço virtual em que, ao final de cada avaliação, os resultados sejam lançados nela e todos os professores e pedagogos tenham acesso aos resultados. Posteriormente, deverá ser feito um acompanhamento pedagógico traçando percursos que levem o aluno a compreender o porquê do erro e ensinar de forma diferente, fazendo com que ele aprenda e não cometa os mesmos erros.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa que deu origem a este artigo teve como propósito apresentar como os professores trabalham com os resultados do simulado, que é aplicado como avaliação de larga escala no município de Presidente Kennedy, com o objetivo inicial de alinhar o currículo municipal, ou seja, para que o município caminhe junto no que se refere ao conteúdo trabalhado.

É necessário destacar que essa avaliação de larga escala também é usada para diagnosticar como está o desempenho do aluno da rede municipal, identificando quais são as dificuldades que o mesmo apresenta, a fim de esclarecer e, se possível, saná-las de fato.

As avaliações externas como examinadoras fornecem dados que, se utilizados de maneira apropriada e correta, passam a reconstituir todos os objetivos traçados pela instituição a ponto de garantir um excelente ensino de qualidade a todos os alunos.

Porém, compreende-se que as avaliações não podem ser o fim delas mesmas. Portanto, devem funcionar como um ponto de partida para um novo rumo na trajetória educacional da instituição escolar, que não pode se restringir a uma única avaliação.

Dessa forma, a avaliação passa a ser um instrumento de análise e acompanhamento coletivo, tanto do trabalho do profissional quanto dos envolvidos participantes no processo educativo. A partir do momento em que se utiliza os resultados das avaliações, não como fim, mas como um leque de possibilidades de transformações necessárias, isso pode não só fortalecer e organizar os trabalhos como também, garantir a aprendizagem.

Na entrevista alguns professores destacaram as próprias experiências com as turmas de 3º ano, mostrando que muitas vezes os alunos chegam até esse nível mesmo sem conseguirem realizar a leitura de determinados textos. Isso denota que passaram por alguma falha no processo de alfabetização, tendo em vista o fato de que só no 3º ano do Ensino Fundamental é que essas crianças conseguem finalizar esse processo de aprender a ler.

Evidenciou-se que, para tanto, é necessário que o professor seja acompanhado pelo pedagogo a fim de que seja orientado quanto ao planejamento da forma mais adequada, traçando metas com o objetivo de suprir as necessidades dos alunos, contribuindo diretamente para o desenvolvimento dos mesmos.

Durante a entrevista os professores apontaram que se utilizam de outros instrumentos para avaliar os alunos, de acordo com a realidade e as especificidades de cada turma, colocando em pauta nos planejamentos deles as dificuldades dos alunos que precisam ser trabalhadas.

Diante do exposto, observou-se que frente aos desafios encontrados em sala de aula pelos educadores, surge a necessidade de um acompanhamento pedagógico que visa minimizar as dificuldades existentes com o intuito de garantir a aprendizagem desses alunos. No entanto, além disso, os professores pesquisados ressaltaram a necessidade de explorar mais os resultados.

Como foi possível perceber nas entrevistas, os professores têm buscado se capacitar com pós-graduação e até mesmo mestrado, fazendo-se necessário fortalecer esses saberes, para que os educadores possam ter condições de manejar melhor as próprias aulas, de acordo com essas dificuldades encontradas em sala de aula.

REFERÊNCIAS

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação**: Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior. 1º Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

DICIONÁRIO, O Dicionário on-line de Português – um dicionário de língua portuguesa contemporânea. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/>>. Acesso em: 20 out. 2019.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender**: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Unesp, 2009.

FERNANDES, Luciane Alves; Gomes, José Mário Matsumura. **Relatório de pesquisa nas ciências sociais**: Características e modalidades de investigação. Contexto, Porto Alegre, V.3, N.4, 2003.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. Antonio Carlos Gil. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 6ª ed. São Paulo, Ática: 1997.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação**: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. 18 ed. Porto Alegre: Mediação, 1995.

KLEIN, Ruben; FONTANIVE, Nilma Santos. **Avaliação em larga escala**: uma pro-posta inovadora. Brasília: Aberto, ano 15, nº 66, abr/jun.1995.

LIBÂNEO, José Carlos. **O processo de ensino na escola**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 77-118.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: componente do ato pedagógico/ Cipriano Carlos Luckesi. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 430p.

MACHADO, Cristiane. **Avaliação externa e gestão escolar**: Reflexões sobre usos dos resultados. In Revista @ambienteeducação. 5(1): 70-82, jan/jun/2012.

PIMENTA, Selma Garrido. **Orientador educacional ou pedagogo**. In: Revista da ANDE, São Paulo, n. 9, p. 29-37, 1985.

PREFEITURA DE PRESIDENTE KENNEDY. **Histórico de Presidente Kennedy**. Disponível em: <<https://www.presidentekennedy.es.gov.br/pagina/ler/1000/historia>>. Acesso em: 09 mar. 2020.

WERNECK, Hamilton. **O profissional do século XXI**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2003.

CAPÍTULO 6

HACIA UN ENFOQUE ECOSISTÉMICO PARA DENGUE CON UN PROTAGONISMO CRECIENTE DE LA EDUCACIÓN NO FORMAL

Data de aceite: 01/02/2021

Data de submissão: 15/11/2020

Nora Edith Burroni

Biología y Dinámica de Vectores y Parásitos EGE-IEGEB-UBA-CONICET, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Universidad de Buenos Aires. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Ciudad Autónoma de Buenos Aires
ORCID: 0000-0002-6699-9481

Laura Peresan

Departamento de Biodiversidad y Biología Experimental. Grupo de Epistemología, Historia y Didáctica de las Ciencias Naturales (GEHyD), Instituto de Investigaciones Centro de Formación e Investigación en Enseñanza de las Ciencias (CeFIEC), Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Universidad de Buenos Aires, Ciudad Autónoma de Buenos Aires
ORCID: 0000-0002-8319-2751

Pablo Asaroff

Facultad de Tecnología Aplicada, Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo (UMET). Instituto de Formación Técnica Superior Ciudad Autónoma de Buenos Aires
ORCID: 0000-0002-9848-6605

Graciela Roldán

Coordinadora del Museo Interactivo Costa Ciencia. Universidad Nacional de Entre Ríos, Municipalidad de Concordia, Entre Ríos

RESUMEN: *Aedes aegypti* es el principal transmisor del dengue. Esta enfermedad se

asocia a su actividad antrópica especialmente en las viviendas y sus alrededores cercanos. Los sitios de cría son en general recipientes que puedan acumular agua. La eliminación de estos criaderos es la mejor estrategia probadamente más eficiente para reducir la población de este insecto transmisor del dengue y otros virus como Zika y chikungunya. Para evitar su proliferación es imprescindible comprender nuestro protagonismo y responsabilidad al acumular estos elementos; por esta razón es muy importante que los ciudadanos se posicionen en un rol activo en el ordenamiento del entorno y en la vigilancia del medio ambiente hogareño. Lograr este objetivo es un proceso comunicacional de cierta complejidad, y aquí implica un mensaje con contenido correcto y adecuado al destinatario y la articulación con los medios a través de los cuales es emitido. La abundancia elevada y persistente de *Aedes aegypti* y el aumento de epidemias y su magnitud alertan que no se han logrado los cambios actitudinales esperados e imprescindibles. El abordaje con un enfoque ecosistémico (EcoSalud, enfoque complejo que involucra el empoderamiento de la comunidad, trabajo intersectorial y en transdisciplina, entre otros aspectos) parece ser el camino más prometedor para llegar al éxito, o al menos aproximarnos. Se relata una experiencia en la provincia de Entre Ríos, Argentina, en el marco de la educación no formal, a partir de un proyecto de extensión universitaria de la Universidad de Buenos Aires, en el contexto de investigación de la biología del vector y acoplamiento con programas de un ente de gobierno de Entre Ríos, Instituto Nacional de Transferencia Agropecuaria,

Municipio de la ciudad La Criolla, escuela local y la comunidad en general.

PALABRAS CLAVE: Enfermedades transmitidas por vectores, educación ambiental, residuos sólidos, trabajo con la comunidad.

TOWARDS AN ECOSYSTEM APPROACH TO DENGUE WITH A GROWING ROLE OF NON-FORMAL EDUCATION

ABSTRACT: *Aedes aegypti* is the main transmitter of dengue. This disease is associated with anthropic activity especially in homes and their close surroundings. Breeding sites are generally containers that can accumulate water, which are the breeding sites for this mosquito. The elimination of these breeding sites is the best proven and most efficient strategy to reduce the population of this insect that transmits dengue and other viruses such as Zika and chikungunya. To avoid their proliferation, it is essential to understand our role and responsibility to accumulate these elements. For this reason, it is very important that citizens take an active role in the management of the environment and in the surveillance of the home environment. Achieving this objective is a communicational process of certain complexity, and here it implies a message with correct and appropriate content for the recipient and the articulation with the media through which it is issued. The high and persistent abundance of *Aedes aegypti* and the increase in epidemics and their magnitude warn that the expected and essential attitudinal changes have not been achieved. The ecosystem approach in human health (EcoHealth, a complex approach that involves community empowerment, intersectoral and transdisciplinary work, among other aspects) seems to be the most promising way to reach success, or at least we approximate it. A experience is realized in the province of Entre Ríos, Argentina, which constitute non-formal education, based on university extension project of the Universidad de Buenos Aires in the context of vector biology research and coupling with programs of a government entity of Entre Ríos, National Institute of Agricultural Transfer, Municipality of the city of La Criolla, local school and the community in general.

KEYWORDS: Vector-borne diseases, environmental education, solid waste, work with community

RUMO A UMA ABORDAGEM ECOSISTÊMICA DA DENGUE COM UM PAPEL CRESCENTE DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

RESUMO: O *Aedes aegypti* é o principal transmissor da dengue. Doença esta associada à atividade antrópica principalmente em residências e arredores. Os criadouros geralmente são recipientes que podem acumular água, que são os criadouros desse mosquito. A eliminação desses criadouros é a estratégia mais comprovada e eficiente para reduzir a população desse inseto transmissor da dengue e dos outros vírus como o Zika e o chikungunya. Para evitar sua proliferação, é fundamental entender nosso papel e responsabilidade em acumular esses elementos. Por isso, é muito importante que os cidadãos tenham um papel ativo no ordenamento do meio ambiente e na vigilância do ambiente doméstico. Atingir este objetivo é um processo da comunicação de certa complexidade, e aqui implica uma mensagem com conteúdo correto e adequado para o destinatário e a articulação com os meios através dos quais é emitida. A alta e persistente abundância do *Aedes aegypti* e o aumento das epidemias e sua magnitude alertam que as esperadas e essenciais mudanças da atitude

não foram alcançadas. A abordagem ecossistêmica (EcoSalud, abordagem complexa que envolve empoderamento da comunidade, trabalho intersectorial e transdisciplinar, entre outros aspectos) parece ser a forma mais promissora de alcançar o sucesso, ou pelo menos nos aproximamos dele. Uma experiência é relatada no estado de Entre Ríos, Argentina, que constitui educação não formal, de um projeto de extensão universitária da Universidad de Buenos Aires no contexto de pesquisa em biologia vetorial e acoplamento a programas de uma entidade governamental de Entre Ríos, Instituto Nacional de Transferência Agrícola, Município da cidade da La Criolla, a escola local e a comunidade em geral.

PALAVRAS-CHAVE: Doenças transmitidas por vetores, educação ambiental, resíduos sólidos, trabalho com a comunidade.

BIOLOGÍA DE AEDES AEGYPTI

Aedes aegypti es una especie de mosquito actualmente tropi-cosmopolita. Its distribution is cosmopolitan; it lives in tropical and subtropical areas, y su distribución parece haber aumentado (Jansen & Beebe 2010). Originario de África, fue introducido en América, en su conquista, donde encontró condiciones ambientales propicias para su proliferación (OPS 1987). Esta especie, machos y hembras, se alimenta de jugos vegetales azucarados, y segundas, además, toman sangre de vertebrados, actividad conocida como hematofagia. este comportamientos es imprescindible para obtener proteínas que se utilizarán para elaborar los embrione. En el caso de *A. aegypti*, las hembras muestran elevada preferencia por la alimentación con sangre humana, lo que se conoce como antropofilia (Silver 2008, Harrington *et al.* 2001). *A. aegypti* adhiere sus huevos a las paredes internas de recipientes que puedan acumular agua, especialmente en las viviendas. Los ambientes urbanos ofrecen, así, abundantes posibles sitios de cría para este mosquito, como estructuras, recipientes o elementos que funcionen como tales en los domicilios y sus alrededores cercanos. En esos sitios con agua los mosquitos desarrollan sus estados inmaduros (larvas y pupas).. Estos objetos frecuentemente criaderos son floreros, frascos, baldes, canaletas tapadas, tachos plásticos, latas, bebederos de animales y cubiertas de vehículos (Grech & Ludueña-Almeida 2016).

AEDES AEGYPTI Y SU ROL COMO VECTOR

Las enfermedades transmitidas por vectores tienen cada vez más relevancia y son, en forma creciente a nivel mundial, una problemática más grave en los países tropicales y subtropicales. Este mosquito es el principal transmisor de los virus del dengue, el chikungunya y el Zika, El mosquito hembra al picar para ingerir sangre, inocular saliva con propiedades anticoagulantes y anestésicas, y en este acto puede transmitir alguno de estos virus mencionados desde una persona infectada a una persona sana (PAHO 1994). En las últimas décadas, la incidencia (cantidad de casos nuevos) y el número de casos de dengue ha aumentado enormemente a nivel mundial, estimando que alrededor de la mitad de la

población del mundo se encuentra en riesgo de contraer esta enfermedad (WHO 2020). En cuanto a las Américas en 2019 se registraron los valores más altos de casos de la historia (WHO 2019), lo que marca como un problema que se incrementa en vez de menguar. El aumento exponencial de esta enfermedad se relaciona con diferentes causas, entre ellas los cambios ambientales, el aumento creciente del uso de plásticos, la acumulación de residuos sólidos, algunos como recipientes o similares objetos que funcionen reteniendo agua, la urbanización no regulada, el transporte y los viajes que pueden transportar personas infectadas en pocas horas de un sitio a otro del mundo. Al llegar esta persona infectada a un sitio donde esté presente el vector, puede derivar en la diseminación de la enfermedad, lo cual es más grave cuando la densidad poblacional de este mosquito es muy alta (PAHO 1994).

En las áreas más pobladas el riesgo de transmisión es más alto (Parks & Lloyd 2004). Mientras que a escala de la vivienda, la presencia de jardines, aumentaría la probabilidad de tener criaderos en ellas, debido a que se genera un hábitat propicio, donde aparecen objetos y recipientes relacionados con la jardinería (Pozo *et al.* 2007, Marquetti *et al.* 2007, Burrioni 2007). Las características propias de los recipientes, del agua que contiene, así como su ubicación espacial, se relacionan con la selección de las hembras de este mosquito sino también en la eclosión de los huevos, el posterior desarrollo de larvas y pupas, y la emergencia de los adultos (Grech & Ludueña-Almeida 2016).

AEDES AEGYPTI Y SU DIFÍCIL CONTROL

Un problema es cómo se dispersa este mosquito en forma pasiva, por conductas humanas. Actualmente, el transporte de recipientes o elementos que han sido criaderos por vía marítima, aérea o terrestre, ha servido y sirve como medio de dispersión pasiva de sus huevos, tal como fue el caso de los neumáticos usados comercializados de un continente a otro (PAHO 1994, WHO 2009). En Argentina, lugar donde se desarrolló la experiencia a continuación relatada, este mosquito ingresó en 1986, y en el último siglo, ha experimentado una expansión en su área de distribución, hacia el sur y al oeste del país. Este hecho estaría relacionado con el aumento de las temperaturas medias ambientales (Malacalza & Momo 2013), pero también por el efecto isla de calor de las ciudades que pueden sumar aumento de humedad por riego.

Durante décadas el control de este mosquito se logró principalmente por métodos químicos, el rociado con adulticidas, pero los resultados fueron y son muy poco eficientes. Los mosquitos crean resistencia a los mismos, solo mata al estado adulto, mata también a los predadores naturales de los mosquitos, entre otros problemas. Estudios realizados en varios países demostraron que la aplicación de adulticidas en forma preventiva, no da resultados para controlar a *A. aegypti*. Además de no lograr el objetivo, estos productos causan impactos negativos, tanto a nivel ecológico como sanitario (Ferrer 2003),

pues presentan poca especificidad (acción sobre especies no blanco) y un riesgo de exposición de la población humana en general (González *et al.* 2016), y por supuesto para grupos de personas son más vulnerables. Por ello, el uso de medidas que disminuyan significativamente este riesgo son de gran importancia (Harburguer *et al.* 2016). El uso de insecticida adulticida en forma de rociado solo se debe utilizar en casos de epidemia para matar a los mosquitos hembra que pueden estar infectados (Harburguer *et al.* 2016).

Las medidas de control más adecuadas deberían centrarse en las etapas de vida previas, es decir estados inmaduros, antes del estado adulto, potencialmente infectante. Las recomendaciones consisten en eliminar aquellos contenedores de agua donde pueda desarrollarse este vector (Unicef 2009), además de mantener corto el pasto, colocar mosquitero, usar repelente, etc. (Fundación Huésped, <https://www.huesped.org.ar/informacion/zika-y-dengue/dengue/>), controlar objetos en los jardines o patios por detrás de las viviendas (Burroni *et al.* 2020) Por otro lado, los programas de saneamiento ambiental y eliminación de criaderos no han sido suficientes por si solos para disminuir los índices de infestación (Harburguer *et al.* 2016).

Frecuentemente se observa que el escaso conocimiento acerca de los mosquitos y de su rol en las enfermedades coincide con una reducida o nula acción de control vectorial en las viviendas (Burroni *et al.* 2016). En el caso del dengue, se pretende que las personas adquieran nuevas prácticas tendientes a la eliminación o evitación de criaderos. Sin embargo, mundialmente se advierte que este tipo de recomendaciones, sumados a por conocimientos generales y básicos acerca de los mosquitos y el dengue, no siempre logran el objetivo deseado (Pozo *et al.* 2007). Los programas de participación comunitaria tampoco exitosos por si solos sino que, en ocasiones, funcionan en forma complementaria con las campañas tradicionales de vigilancia y control (Calderón-Arguedas *et al.* 2007). Sumado a esto, la comunicación y educación para la salud (Licastro *et al.* 2010). Se ha observado, que este contenido adecuado a la población destinataria está presente reiteradamente y con atención creciente en la enseñanza primaria, secundaria y terciaria, formando parte de sus currículos (datos sin publicar). Existe, en general, material de divulgación elaborado por organismos gubernamentales o por centros de investigación científica (e.g. <https://mosquitosargentina.wordpress.com>), educación de distintos niveles u organizaciones no gubernamentales (e.g. <https://dengueinfoar.wordpress.com/>, www.huesped.org.ar/, Unicef). A pesar de los esfuerzos en las campañas contra el dengue y en el abordaje formal, las estadísticas muestran un alto número de criaderos, y el control no se ha alcanzado en realidad. La participación de la comunidad requiere un vínculo continuo entre ésta y el personal que ejecuta el programa, con objeto de poner en marcha actividades tendientes a modificar los comportamientos humanos que propician la proliferación y el mantenimiento de criaderos potenciales de *A. aegypti*. Además, los criaderos no pueden eliminarse con solo mejorar los servicios básicos (e.g. saneamiento ambiental, suministro de agua potable, aguas residuales encaminadas correctamente); también es esencial modificar las prácticas

y comportamientos humanos que favorecen su existencia (Harburguer *et al.* 2016). Este es el objetivo más difícil para todo el planeta.

IMPLICANCIAS DEL ENFOQUE ECOSISTÉMICO A ESTA PROBLEMÁTICA

Como ha sucedido históricamente para las enfermedades vectoriales, aún persiste la tendencia a esperar la toma de medidas exclusivamente gubernamentales, verticales (modelo básicamente *top-down*), fundada en la concepción popularmente arraigada de un Estado proveedor, decisor y ejecutor; mientras que las acciones individuales no se conciben como importantes para controlar al *A. aegypti*. Se ha enfatizado que para alcanzar la sostenibilidad de políticas de prevención son necesarias nuevas estrategias en las cuales los recursos y la toma de decisiones no estén centralizados (Spiegel *et al.* 2005, Parks *et al.* 2004) lo que resultaría más adecuado para un modelo sustentable (Spiegel *et al.* 2005, Pérez-Guerra *et al.* 2005). Esto, por supuesto, no significa desresponsabilizar al Estado cuyo papel es crucial, al proporcionar los servicios básicos de modo apropiado, y garantizar la enseñanza curricular, la divulgación y la vigilancia acerca de esta enfermedad. Una modalidad para atraer la atención de todos requiere contemplar las costumbres de cada comunidad y sus intereses particulares, incluyendo las diversas dimensiones culturales, lo que incluye eventos locales que congreguen a gran parte de la población, como ferias y festivales. No parece existir una estrategia universal, pero si los pobladores se sienten involucrados en las propuestas se obtendría una mayor participación en favor de iniciativas populares articuladas con acciones gubernamentales. Éstas consisten fundamentalmente en mensajes radiales, spots televisivos y folletería elaborados por instituciones locales y/o el Ministerio de Salud de la Nación. La experiencia descrita constituye una propuesta novedosa y un canal de divulgación alternativo, sin antecedentes para esta enfermedad, centrado en la sinergia que surge de acoplar las acciones participativas de diferentes actores.

Ciertos eventos que congregan a la comunidad pueden aprovecharse para la difusión de conocimientos y medidas preventivas, con el fin de involucrarla como responsable en el cuidado del ambiente urbano, y más específicamente en sus hogares. A diferencia de la unidireccionalidad de las propuestas clásicas, el abordaje interactivo brinda la oportunidad de despejar inquietudes emergentes en el proceso comunicativo de esos saberes específicos sobre mosquitos, enfermedades transmitidas por estos, posibles criaderos y formas de prevención. Una de esas propuestas interactivas se enmarca en los llamados enfoques ecosistémicos (Betancourt *et al.* 2016), que consideran las dimensiones ecológicas, gubernamentales, sociales, científicas, educativas y ambientales, en un ámbito de trabajo transdisciplinario e intersectorial. Tales fueron algunas de las últimas experiencias que lograron la atención de pobladores hacia el dengue en ciertas ciudades de América Latina [e.g. Schweigmann *et al.* 2009, Basso 2010, Spiegel *et al.* 2005].

CONOCIMIENTOS Y PRÁCTICAS DE PREVENCIÓN: UNIENDO IDEAS Y OBJETIVOS

Desarrollamos aquí una experiencia realizada en julio y octubre del 2015 con el mencionado enfoque, efectuada en La Criolla, Departamento de Concordia, provincia de Entre Ríos, Argentina. Esta es un municipio de 2382 habitantes y una superficie de 3760 km². La actividad fue intersectorial e interdisciplinaria, producto de proyectos coordinados, consecutivos y articulados con investigaciones y programas de control estatales en la lucha contra el dengue. La coordinación la llevó a cabo principalmente por nuestro Proyecto de Extensión Universitaria, de la Universidad de Buenos Aires (UBANEX 6) “En mi casa no criamos mosquitos: estrategias de control y prevención de enfermedades transmitidas por mosquitos domiciliarios en Entre Ríos”. La actividad se denominó, por consenso entre los sectores participantes, como el “*Primer concurso de patios en armonía con el ambiente*” y fue abierta a toda la comunidad del municipio. Los objetivos que perseguíamos, eran básicamente cinco: 1) incentivar el cuidado, orden y limpieza regular de los patios y jardines para evitar tener en recipientes o estructuras que puedan ser criaderos de mosquitos, como *A. aegypti*), 2) fomentar el reciclaje y la reutilización de elementos para disminuir los residuos sólidos, 3) fomentar la práctica de una jardinería responsable en cuanto a cómo se usan los elementos, 4) incentivar a realizar actividades creativas artísticas en sus hogares generando ambientes-arte que puedan disfrutar tanto los habitantes de las viviendas pero también la comunidad, 5) promover el desarrollo de huertas orgánicas familiares (generar alimento más sano y más económico en sus hogares) y generación de compost en el hogar (reduciendo desechos orgánicos obteniendo un producto para fertilizar las tierras donde cultivan), realizándolo de modo ordenado. La actividad se desarrolló intentando no darle más peso a uno que otro objetivo-proyecto. Los demás objetivos, segundo, tercero, cuarto, e incluso el quinto, también confluyen en potenciar el primer objetivo. En el caso del segundo objetivo, esa actividad conlleva a reducir la población de mosquitos domiciliarios como *A. aegypti*, dado que los elementos que son considerados para reciclar o bien reutilizados, dejan de estar sin uso y/o a la intemperie impidiendo que sean potenciales criaderos de mosquitos. En el caso del tercer objetivo, el cuidado de elementos que se usan en jardinería como regaderas y bajo-macetas, guardar las macetas sin usar o ubicarla de modo que no junten agua, no mantener plantas enraizando en agua (hacerlo con arena regada o hacerlo por escasos días y luego plantarlos en tierra), no acumular agua de lluvia para riego y si no es posible evitarlo, tapar correctamente estos contenedores, no dejar en baldes con pequeñas palas o elementos que se usaron para arreglar o cuidar plantas a la intemperie y que puedan acumular agua; todo esto evita criaderos de mosquitos. En el caso del cuarto objetivo, aunque se relaciona con la creatividad y actividades plásticas, al estar enfocadas sobre áreas de los hogares, como son los patios y jardines, las “miradas y cuidados” reducirán las posibilidades de que allí se encuentren objetos que acumulen agua

(porque se realizó insistiendo con este aspecto). Por último, en el quinto objetivo.

En esta experiencia participaron entidades gubernamentales: la Comisión Administradora para los Fondos Especiales de Salto Grande (CAFESG) y el Municipio; la Escuela Provincial de Nivel Medio N°5, la Universidad de Buenos Aires (UBA) y la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER); el Centro de Salud La Criolla; instituciones nacionales: el “Área de Agricultura Familiar” de la Mesa de Gestión Local para la Economía Social y Solidaria, del Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria-INTA), el Club Social y Deportivo Juan Bautista Alberdi y la comunidad en general. En el concurso participaron 46 familias. La duración fue de tres meses, durante los cuales se llevaron a cabo visitas domiciliarias quincenales para asistir a los participantes a la vez que se trataban de evaluar la proporción de infestación de los hogares (hogares con criaderos de este mosquito dividido hogares visitados) y/o la variación de los potenciales criaderos allí presentes. Este concurso generó un alto impacto por su difusión (al ser promocionado a través de las radios, los periódicos y un canal de televisión local) aun en los pobladores que no participaron de éste. De este modo se logró ampliar el alcance de los mensajes de prevención – fundamentalmente difundidos por los medios de comunicación- y paralelamente se logró un mayor porcentaje de ingreso a las viviendas. No parecían ser competidores al finalizar la experiencia, era todo una fiesta. Otros pobladores se acercaron posteriormente para obtener mayor información en estos temas y otros. Muchos de los vínculos generados se mantienen, y se conectan por redes sociales.

Para la difusión del concurso se diseñaron folletos y afiches en cuya elaboración participaron estudiantes y docentes de las escuelas y los estudiantes voluntarios de las universidades involucradas. Esta iniciativa demandó la capacitación previa de las aproximadamente cincuenta personas que formaban parte del equipo de trabajo desde diferentes aristas. Estas fueron, alumnos de la carrera de Salud ambiental (UNER), científicos y docentes universitarios (UBA), alumnos de la carrera de Ciencias Biológicas (UBA), docentes de artes plásticas, de nivel secundario, personal de la municipalidad local, becarios del Programa “Sensibilizadores Ambientales” con su proyecto de Residuos Sólidos (CAFESG), otras personas pertenecientes a esta última institución e ingenieros agrónomos del “Área de Agricultura Familiar” del INTA.

Se evaluaron los domicilios inscriptos en el concurso (el relevamiento al realizarse en meses frescos, no se hallaron mosquitos de *A. aegypti*, pero justamente buscábamos el trabajo en estos meses para llegar a octubre o noviembre con la menor cantidad de criaderos posibles, al menos en el grupo de viviendas que se estudiaba). Esta actividad fue la primera que se realizó en el municipio en busca de criaderos de mosquitos. Posteriormente, se efectuaron visitas de seguimiento a las viviendas, y se brindaba información e incentivaba a la colaboración entre vecinos, y también a que ellos divulguen a sus vecinos cercanos sobre la actividad que realizaban y para qué. Todos participaron en tareas de descacharrización, considerando esto como la eliminación de objetos que

puedan actuar como potenciales criaderos, mediante su descarte o reutilización, limpiar los interiores de recipientes que contuvieron agua, dar vuelta elementos que puedan acumular agua, tapar aquellos que sean utilizadas para reserva de agua para consumo en el hogar en diferentes prácticas, pasar a tierra plantas en agua, y otras acciones en el mismo sentido. Esta actividad la comprendieron que era para para mejorar el estado de sus hogares. Otros vecinos no participantes, se sumaban a esto, por avisos de los concursantes y por las entrevistas en radio que se efectuaban cada 15 días, y notas en el periódico local. De los distintos proyectos se fueron diseñando talleres muy informales, donde se trabaja un tema, se tomaba la merienda, y se afianzaban vínculos contando historias y anécdotas, tomando mate de por medio (bebida típica de Argentina y mucho más en la región del Noreste). En estos encuentros se proveía de algunos insumos, ej.: cemento para tapar alguna imperfección de algo que quisieran mejorar (pequeñas cosas), pintura sintética para pintar objetos que se reutilizaban, para las personas que carecían de recursos, en esos momentos se distribuía información en formato papel, se asesoraba, se despejaban dudas, etc.). Las visitas se iban tornando muy distendidas e incluso divertidas, mucha interacción donde ellos aprendían y también las personas que trabajan en el proyecto. Los participantes iban contando los cambios en sus viviendas con mucho entusiasmo, y se asombraban de los cambios producidos en el pueblo, ya que muchas producciones y cuidados quedaban a vista de toda la comunidad, y hubo concursantes que llevaron la tarea a sus veredas también. Una vez concluido los tres meses los patios y jardines de las viviendas fueron evaluadas en cuanto a la disminución de chatarra y objetos obsoletos, orden, vegetación controlada (césped corto, poda de arbustos), y otros aspectos menores. En su gran mayoría (90%) de forma moderada a alta (Tabla 1).

También se contabilizaron los potenciales criaderos de *Ae aegypti* (objetos o estructuras que contuvieran agua en el momento de la primera visita, y al final del concurso). Ninguna aumentó el número de potenciales criaderos, escasas mantuvieron aquellos potenciales (hay que tener en cuenta que, por ejemplo, los bebederos de animales constituyen potenciales criaderos en el momento de la visita, y la presencia de estos son inevitables, y en el porcentaje de los que mantuvieron potenciales criaderos se encontraron muchos de estos casos). Pero un porcentaje muy alto redujo la cantidad de posibles criaderos (Tabla 2). El éxito entonces, es la suma de los que disminuyeron y muchos de los que que mantuvieron, por la razón antes explicada.

ESTADO DE LOS JARDINES	%
Mejoraron en gran medida*	33
Mejoraron moderadamente**	57
Mejoraron escasamente***	10
Invariantes	0

TABLA 1. Evaluación de los jardines donde se tuvieron en cuenta diversas variables, entre ellas la diferencia en el número de criaderos potenciales al inicio y al final del concurso. Unidad de muestreo: cada vivienda. *Cambios superiores al 80%; **entre el 80 y el 40%; ***entre el 40 y el 1%.

VARIACION DE CRIADEROS POTENCIALES	%
Mantuvieron su número	14
Redujeron su número	86
Aumentaron su número	0

TABLA 2. Evaluación de los criaderos potenciales (recientes o antiguos, con o sin agua). Unidad de muestreo: cada vivienda.

También se contabilizaron los potenciales criaderos de *Ae aegypti* (objetos o estructuras que contuvieran agua en el momento de la primera visita, y al final del concurso). Ninguna aumentó el número de potenciales criaderos, escasas mantuvieron aquellos potenciales (hay que tener en cuenta que, por ejemplo, los bebederos de animales constituyen potenciales criaderos en el momento de la visita, y la presencia de estos son inevitables, y en el porcentaje de los que mantuvieron potenciales criaderos se encontraron muchos de estos casos). Pero un porcentaje muy alto redujo la cantidad de posibles criaderos (Tabla 2). El éxito entonces, es la suma de los que disminuyeron y muchos de los que que mantuvieron, por la razón antes explicada.

Desde el interés del orden de patios y jardines, considerando la presencia de ambientes favorables para la proliferación de mosquitos domiciliarios, como *A. aegypti*, los resultados fueron muy alentadores, ya que el objetivo se cumplió, pero además las personas fueron a los talleres de forma animada disfrutando de los encuentros. Esto avalaría que mediante actividades planificadas conjuntamente con diversas instituciones y actores sociales, en el marco actividades semi-recreativas, como el ejemplo expuesto, es posible concientizar sobre el cuidado del ambiente y la salud. Acercar así sin mencionarlo, el concepto de UNA SALUD. Un cierre en la entrega de premios, que luego se extendió a todos los participantes con entrega de plantas nativas frutales, otras plantas, semillas, por ejemplo, se habló sobre lo que significó para la comunidad la actividad. La aproximación

a la visión de lo importante de cuidar este ambiente cercano a nosotros. El encuentro final fue una fiesta, donde fue convocado el pueblo. Las personas llegaron de esta forma distanciada de la “obligación y responsabilidad” (que en la mayoría de los casos apelan los spot televisivos, radiales, en folletos, flyers, etc.), de modo informal y semi-lúdico a este concepto de la importancia del cuidado de los patios y jardines.

Es importante recalcar que diversas experiencias de trabajo junto a la comunidad para prevención del dengue son publicadas, en forma cada vez más frecuente, en revistas de diferente prestigio. El prestigio de una revista no debería bloquear o desvalorizar trabajos como estos, porque son pilares para que este tipo de enfoques sean cada vez más relevantes, más conocidos, y por ende con mayores probabilidades de tener cierto éxito.

Las experiencias, como la experiencia desarrollada, proporcionan oportunidades para el acercamiento entre disciplinas, sectores gubernamentales, entidades sociales y referentes sociales con un objetivo o varios, logros que no se alcanzarían de otra manera. Por supuesto, presenta muchos desafíos dado que atraviesa límites tradicionales de acción, pero las barreras nunca se rompen si se intentan quebrar. Este tipo de experiencias no solo enriquece el conocimiento sobre los saberes y prácticas de los ciudadanos, sino que también permite la reflexión mediante la forma en que se logran los mismos, de modo de obtener cambios positivos y significativos en lo relativo a la prevención del dengue (y últimamente de otras virosis importantes como Zika y chikungunya). Además, posibilita a los ciudadanos reflexionar acerca de la importancia de su accionar para mantener un ambiente domiciliario seguro, no solo respecto al dengue sino también a otras posibles amenazas por parte de organismos invasores plagas (como escorpiones), o parásitos, como por ej., por roedores, pulgas, garrapatas, etc. Cabe subrayar que trabajos como el señalado produce impactos, sociales, económicos y ambientales a la hora de optimizar el control de este mosquito de gran importancia sanitaria. Es imprescindible tener en cuenta que este enfoque, relativamente novedoso, puede tener matices en comunidades diferentes. Y, finalmente, no perder de vista que constituye una aproximación que conecta la gestión ambiental integrada con una comprensión holística de la salud humana, considerando los factores sociales, económicos y culturales inherentes al ecosistema urbano, como lo aquí planteado.



REFERENCIAS

BASSO, C. **Abordaje ecosistémico para prevenir y controlar al vector del dengue en Uruguay.** Montevideo, Universidad de la República Uruguay Press, 2010. 283 p.

BECKERT, N.; PETRIC, D.; ZGOMBA, M.; BOASE, C.; MADON, M.; DAHL, C. KAISER, A. **Mosquitoes and their control.** 2º ed. Heidelberg, Springer, 2010. 577 p.

BETANCOURT, O.; MERTENS, F.; PARRA, M. **Enfoques ecosistémicos en salud y ambiente.** COPEHLAC (Comunidad de Práctica sobre el Enfoque Ecosistémico en Salud Humana). Quito, Abya Laya, 2016, 295 p.

BURRONI, N.; PERESAN, L.; GLEISER, R. **El jardín del fondo...el jardín del olvido.** Reflexiones ambientales urbanas, Disponible en: <https://mosquitosargentina.wordpress.com/2020/03/06/el-jardin-del-fondo-el-rincon-del-olvido/> Buenos Aires, mar. 2020.

BURRONI, N. **Comunidades de culícidos en hábitat de cría urbanos: Dinámica espacial y relaciones con variables macro y micro ambientales.** 2007, 198 p. Tesis para obtener el grado de Doctora en Ciencias Biológicas. Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2007.

BURRONI, N. E.; PERESAN, L.; OCAMPO MALLOW, C. ***Aedes aegypti* y virus dengue: saberes y prácticas para el control.** En: BERÓN, C. M.; CAMPOS, R. E., GLEISER, R. M.; DÍAZ-NIETO, L. M.; SALOMÓN, O. D.; SCHWEIGMANN, N. **Investigaciones sobre mosquitos de Argentina.** Mar del Plata, 2016, Cap. 27, p. 339 – 347.

CALDERÓN-ARGUEDAS, O.; TROYO, A.; SOLANO, M. E.; AVENDAÑO, A. **Impacto de una iniciativa de participación comunitaria sobre los índices larvales tradicionales para *Aedes aegypti* (Diptera: culicidae) en una comunidad urbana en riesgo de dengue en San José, Costa Rica.** Rev Biomed., vol. 18, p. 27-36, jan. 2007.

FERRER, A. Intoxicación por plaguicidas. ANALES Sis, San Navarra, n. 26, p. 155-171. 2003.

FLAIBANI, N.; PÉREZ, A.; BARBERO, I.; BURRONI, N. E. Different approaches to characterize artificial breeding sites of *Aedes aegypti* using generalized linear mixed models. Infect Dis Poverty, v. 9, n. 1, p. 1-11., jul. 2020.

GONZALEZ, P. V.; ALVAREZ COSTA, A., HARBURGUER, L. V.; MASUH, H. M. Modificadores del comportamiento aplicados al control de mosquitos. En: BERÓN, C. M.; CAMPOS, R. E., GLEISER, R. M.; DÍAZ-NIETO, L. M.; SALOMÓN, O. D.; SCHWEIGMANN, N. Investigaciones sobre mosquitos de Argentina. Mar del Plata, 2016, Cap. 24, p. 302-315.

GRECH, M. G. & LUDUEÑA-ALMEIDA, F. F. 2016. Mosquitos que crían en microambientes acuáticos artificiales. En: BERÓN, C. M.; CAMPOS, R. E., GLEISER, R. M.; DÍAZ-NIETO, L. M.; SALOMÓN, O. D.; SCHWEIGMANN, N. Investigaciones sobre mosquitos de Argentina. Mar del Plata, 2016, Cap. 12, p. 142-156.

HARRINGTON, L.; EDMAN, J.; SCOTT, T. Why Do Female *Aedes aegypti* (Diptera: Culicidae) Feed Preferentially and Frequently on Human Blood? J Med Entomol, v. 38, n. 3, p.: 411-422, maio, 2001.

HARBURGUER, L. V.; GONZALEZ, P. V.; ZERBA, E. N., LICASTRO, S.; MASUSH, H. M. Control químico de poblaciones de mosquitos. Cap. 18. En: BERÓN, C. M.; CAMPOS, R. E., GLEISER, R. M.; DÍAZ-NIETO, L. M.; SALOMÓN, O. D.; SCHWEIGMANN, N.. Investigaciones sobre mosquitos de Argentina. Mar del Plata, 2016, p. 223-232.

LICASTRO, S.; MASUSH, H.; SECCACINI, E.; HARBURGUER, L.; Zerba, L. **Innovación en herramientas de control del mosquito *Aedes aegypti*, transmisor del dengue en Argentina.** Ciencia e Investigación., v. 60, p. 49-57. 2010.

MALACALZA, L.; MOMO, F. El ambiente, la ecología y la salud. En: MALACALZA, L. (comp.). Ecología y Ambiente. La Plata, 2013, cap. 7, p. 89.

MARQUETTI, M. C.; BISSET, J.; PORTILLO, R.; RODRÍGUEZ, M.; LEYVA, M. **Factores de riesgo de infestación pupal con *Aedes aegypti* dependientes de la comunidad en un municipio de ciudad de La Habana.** Rev. Cubana Med trop., La Habana, v. 59, n. 1, p. 46-51., abr. 2007.

OPS. 1987. *Aedes albopictus* en las Américas. Bol of Sanit Panam. 102: 624-633.

PAHO. 1994. **Dengue and dengue hemorrhagic fever in the Americas: guidelines for prevention and control.** Scientifics Publication No. 548, PAHO, Washington, DC.

PARKS, W. J.; LLOYD, L. S. **Planning social mobilization and communication for dengue fever prevention and control.** A step-by-step guide. Geneva: World Health Organization, 2004.

PARKS, W. J.; LLOYD, L. S.; NATHAN, M. B.; HOSEIN, E.; ODUGLEH, A.; CLARK, G. G.; GUBLER, D. J.; PRASITTISUK, C.; PALMER, K.; SAN MARTÍN, J. L.; SIVERSEN, S. R.; DAWKINS, Z.; RENGANATHAN, E. **International Experiences in Social Mobilization and Communication for Dengue Prevention and Control.** Dengue Bulletin, v. 28, p. 1-7. 2004.

PÉREZ-GUERRA, C.; SEDA, H.; GARCÍA-RIVERA, E. J.; CLARK, G. G. Knowledge and attitudes in Puerto Rico concerning dengue prevention. Pan Am J Health. v. 17, n. 4, p. 243-253. 2005.

POZO, E. J.; NEYRA, M.; VILCHEZ, E.; MELÉNDEZ, M. Factores asociados a la infestación intradomiciliaria por *Aedes aegypti* en el distrito de Tambogrande, Piura 2004. Rev Peru Med Exp salud Pública, Lima, v. 24, n. 2, p. 144-51, abr. 2007.

SCHWEIGMANN, N.; RIZZOTTI, A.; CASTIGLIA, G.; GRIBAUDO, F.; MARCOS, E.; BURRONI, N.; FREIRE, G.; D'ONORIO, V.; OBERLANDER, S.; SCHILLACI, H.; GÓMEZ, S.; MALDONADO, S.; SERRANO, C. **Información, conocimiento y percepción sobre el riesgo de contraer el dengue en Argentina: dos experiencias de intervención para generar estrategias locales de control.** Cad Saúde Pública. Rio de Janeiro, v. 25, sup. 1, p. 137-148. jan. 2009.

SILVER, J. B. **Sampling Adults by Animal Bait Catches and by Animal-Baited Traps.** En: Mosquito Ecology: Field Sampling Methods. New York: Springer, 2008. cap. 6, p. 493-675.

SPIEGEL, J.; BENNETT, S.; HATTERSLEY, L.; HAYDEN, M.; KITTAYAPONG, P.; NALIM, S.; NAN CHEE WANG, D.; ZIELINSKI-GUTIÉRREZ, E.; GUBLER, D. 2005. Barriers and bridges to prevention and control of dengue: the need for a social-ecological approach. Ecohealth, v. 2, p. 273-290. dez. 2005.

Unicef. 2009. **Participación social en la prevención del dengue: Guía para el promotor.** Argentina: Unicef. 89 p.

WHO 2019. **Region of the Americas records highest number of dengue cases in history; cases spike in other regions.** Disponible en: <https://www.who.int/news-room/detail/21-11-2019-who-region-of-the-americas-records-highest-number-of-dengue-cases-in-history-cases-spike-in-other-regions> (visitado el 1-9-2020).

CAPÍTULO 7

OS MODELOS DE LETRAMENTOS ACADÊMICOS: CONCEITUAÇÃO E ANÁLISE DE EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA

Data de aceite: 01/02/2021

Data de submissão: 16/11/2020

Maria Emília Almeida da Cruz Tôrres

Universidade Federal de Alfenas, Programa de
Pós-Graduação em Educação
Alfenas – Minas Gerais
<http://lattes.cnpq.br/9989867717454257>

Carolina de Cássia Araujo

Universidade Federal de Alfenas, Programa de
Pós-Graduação em Educação
Alfenas – Minas Gerais
<http://lattes.cnpq.br/4161447860709441>

RESUMO: Este trabalho apresenta os resultados preliminares de uma pesquisa de mestrado desenvolvida no âmbito de uma Universidade Federal do sul de Minas Gerais, cujo objetivo maior foi cotejar as práticas de letramento desenvolvidas em uma disciplina do curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia, com os modelos de letramentos acadêmicos como preconizados por Léa e Street (1998, 2014). Ensejava-se observar em quais modelos de letramentos acadêmicos se alinham, observando-se, a partir daí as concepções de letramento que permeiam esse contexto acadêmico. Fundeia-se em aportes teóricos de pesquisadores alinhados à concepção de letramento como fenômeno essencialmente social, como enfatizam Barton (1994), Barton e Hamilton (2004), Kleiman (1995), Gee (1996, 1998, 2004, 2005), Street (1984, 2003, 2010,

2013, 2014) e Terzi (2003, 2006), além de Lea e Street (1998, 2014), que trazem luz ao conceito de letramentos acadêmicos, ainda pouco explorado pela academia. A pesquisa desenvolvida é de natureza qualitativa, de perfil etnográfico, (FLICK, 2009 e ANDRÉ, 2008) e tem como objeto focalizado uma das unidades curriculares que constituem o curso. Utilizaram-se, como instrumentos de coleta de dados, entrevistas semiestruturadas, relato autobiográfico e observação participante. Após a análise das práticas de letramento desenvolvidas, observou-se uma oscilação entre os modelos de letramento sancionados no contexto acadêmico e uma preocupação inexpressiva em alavancar o letramento do discente, visando torná-lo um sujeito mais autônomo e emancipado.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento, Modelos de letramentos acadêmicos, Bacharelado Interdisciplinar.

THE ACADEMIC LITERACY MODELS: CONCEPTUALIZATION AND ANALYSIS OF EVENTS AND LITERACY PRACTICES OF A BRAZILIAN PUBLIC UNIVERSITY

ABSTRACT: This paper presents the preliminary results of a master's research developed within a federal university in southern Minas Gerais, which main objective was to collate the literacy practices developed in a discipline of the Interdisciplinary Bachelor's degree in Science and Technology, with the models of academic literacies as recommended by Léa and Street (1998, 2014). We wish to observe in which models of academic literacies these practices are aligned, to verify, from there, the conceptions of

literacy that permeate this academic context. It is founded on theoretical contributions from researchers aligned with the conception of literacy as an essentially social phenomenon, as emphasized by Barton (1994), Barton and Hamilton (2004), Kleiman (1995), Gee (1996, 1998, 2004, 2005), Street (1984, 2003, 2010, 2013, 2014) and Terzi (2003, 2006), as emphasized by Lea and Street (1998, 2014), who bring light to the concept of academic literacies, still little explored by the academy. The research developed is qualitative in nature, of ethnographic profile (FLICK, 2009 and ANDRÉ, 1995), and has as focused object one of the curricular units that constitute the course. Semi-structured interviews, autobiographical reports and participant observation were used as instruments for data collection, in addition to the written productions of the students and the teacher. After the analysis of the literacy practices developed, we could realize an oscillation between the literacy models sanctioned in the academic context, and an inexpressive concern to promote the student's literacy, aiming to make him a more critical and emancipated subject.

KEYWORDS: Literacy, Academic literacy models, Bachelor's degree course.

1 | INTRODUÇÃO

Para suprir a demanda crescente de pesquisas em torno do letramento no Ensino Superior e de estudos com enfoque no Bacharelado Interdisciplinar, esta pesquisa levanta discussões a respeito das práticas de letramento desenvolvidas no curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia de uma universidade pública brasileira, situada no sul de Minas Gerais. As concepções de letramento e letramentos acadêmicos fundeiam-se nas concepções sancionadas por estudiosos que fazem parte dos Novos Estudos do Letramento e, por fim, são apresentados os pressupostos teóricos e inovações pedagógicas do Programa Reuni, que culminaram na criação dos Bacharelados Interdisciplinares.

O objetivo principal da pesquisa é investigar nos eventos e nas práticas de letramento produzidas em sala de aula do BICT, a relação que discentes e docentes estabelecem com a leitura e a escrita, tencionando-se detectar em quais modelos de letramento essas práticas e eventos se inserem, com vistas a observar se as práticas privilegiadas na universidade colaboram para o desenvolvimento de sujeitos aptos a se comunicar e debater em diversas formas, ou seja, objetiva compreender pelos modelos ali priorizados, se as práticas e eventos a que os discentes têm acesso, os levam à efetivação de seu letramento, contribuindo, então, para o acesso às instâncias letradas, tanto dentro da academia, como fora dela.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O letramento é um fenômeno que vem sendo discutido e construído, de modo progressivo, pelos estudiosos em educação e linguagem, com vistas a tornar conhecidos os impactos do domínio da leitura e da escrita na vida do cidadão, em uma sociedade em que essas habilidades se configuram como dispositivos poderosos na dispersão do

conhecimento e reconhecimento social. Essa visão progressista a respeito do letramento é o cerne dos Novos Estudos do Letramento, tradição recente no estudo da natureza do letramento, que concebe a relação que o sujeito estabelece com a leitura e a escrita, como um fenômeno social, dependente do contexto, permeado de crenças e valores formatados e influenciados pelas relações de poder instituídas dentro dos contextos sociais (STREET, 2013). Para os pesquisadores dos Novos Estudos do Letramento, o conceito de letramento ultrapassa a simples aquisição das técnicas de ler e escrever, como competências autônomas e, portanto, apartadas do componente social, e passam a tratá-lo como práxis ideológica, sob uma perspectiva transcultural e que está “envolvida em relações de poder e incrustada em significados e práticas culturais específicos” (STREET, 2014, p. 17).

Os pressupostos dessa virada social do letramento, configuram-se como um divisor de águas nos estudos acerca do tema, pois se sustentam na compreensão de letramento como a relação que indivíduos e comunidades estabelecem com as práticas de leitura e escrita que permeiam as várias esferas letradas de poder, e que tais práticas têm em sua essência “uma ideologia e não podem ser isoladas ou tratadas como ‘neutras’ ou meramente ‘técnicas’” (STREET, 1984, p.1). Ainda segundo Street (1984, p.13), o letramento é concebido “em uma concepção cultural mais ampla, pois tanto as relações de poder como os significados específicos da cultura estão materializados nas práticas sociais de determinado grupo social”.

Para compreensão do letramento como um fenômeno social, são seminais os conceitos de dois modelos cunhados por Street (1984, 2003, 2013, 2014): o de letramento autônomo e o de letramento ideológico. A concepção padrão a respeito do letramento, em muitos campos da escolarização e das políticas públicas de desenvolvimento do tema, é aquela que o concebe como habilidade individual e que por si só, de forma autônoma, incidirá em outras práticas sociais e cognitivas. Nesta concepção de letramento, chamada de letramento autônomo, depreende-se que o sujeito, ao ser inserido em um ambiente letrado, como se fosse iletrado, potencializa habilidades cognitivas e melhora suas possibilidades econômicas, tornando-o um cidadão melhor, independente das condições sociais e econômicas em que ele se encontra. Street (2013, p.53) refere-se a esse modelo como aquele que “disfarça as conjecturas culturais e ideológicas que o sustentam, de forma que possa então ser apresentado como se elas fossem neutras e universais e que o letramento em si teria esses efeitos benéficos”. Nesse caso, o letramento vernáculo ou aquele que determinado grupo dominado já possui, é desconsiderado ou relegado a uma categoria de segunda classe, e as concepções particulares de letramento do grupo dominante são simplesmente impostas, sendo este letramento dominante tido como o ‘salvador da pátria’, pois após passar a ser letrado, o grupo alcançará melhores condições sociais e econômicas.

Já na concepção de letramento ideológico, Street (1984, 2003, 2013, 2014) assevera que o letramento muda entre os contextos e, por consequência, mudam também

os seus efeitos nessas diferentes condições. Esse modelo alternativo ao autônomo promove uma visão mais sensível à cultura envolvida nas práticas de letramento, pois elas se diferenciam de um contexto ao outro. Para Street (2013, p.53), esse modelo demanda o letramento como uma prática social, e “não simplesmente uma habilidade técnica e neutra e que está sempre incrustado em princípios epistemológicos socialmente construídos”. O autor assevera ainda que a forma com que os sujeitos se relacionam com a leitura e a escrita está intimamente ligada às suas concepções de conhecimento, de composição da identidade e das formas de ser e estar em uma determinada sociedade. Enfim, o letramento está sempre embebido em práticas sociais, tantas quantas o sujeito se inserir, seja ela da escola ou do mercado de trabalho, sendo que seus efeitos se darão de forma particular e dependente desses contextos específicos.

Para que possamos entender a dinâmica dessa relação entre leitura, escrita e sociedade, trazemos ao debate, inserem-se na reflexão aqui proposta o significado das unidades de análise fundamentais nos estudos a respeito do letramento que são: as *práticas* e os *eventos* de letramento. Se evento de letramento é “qualquer ocasião na qual um texto escrito é parte integrante da natureza das interações entre os participantes e de seus processos de interpretação” (HEATH, 1983, p.93), as práticas de letramento “se referem ao conceito cultural mais amplo de formas particulares de se pensar sobre e realizar a leitura e a escrita em contextos culturais” (STREET, 2013, p. 55). Em outras palavras, enquanto o evento de letramento se configura um modelo de análise que tem a finalidade de descrever como, quando e onde as relações entre sujeito, leitura e escrita acontecem, a prática de letramento é o elo que liga o evento às suas implicações e influências de natureza social e cultural. Segundo Street (2013, p.55), essa ampliação do escopo de análise trazida pelo conceito de prática de letramento, proporciona ao observador vislumbrar os “conceitos, modelos sociais, relativos ao que é a natureza do evento e o que o fez funcionar e dar-lhe significado”. Como vimos, a abordagem social do letramento alinha-se à concepção da relação estabelecida entre sujeito, leitura e escrita, inserida no contexto e, portanto, é influenciada (e influencia) pelas formas de ser e estar do sujeito e seus valores, além das relações de poder estabelecidas dentro deste contexto. Considera-se, diante da multiplicidade de contextos em que um mesmo sujeito possa estar inserido, que não há somente um tipo de letramento, mas vários e diferentes letramentos, dependendo da variadas formas de interação social.

Para Kleiman (1995), diante desta complexidade social, desenrola-se um agrupamento de diferenciadas práticas sociais, culturais e discursivas que suscitam diferentes modelos de letramento. A pluralidade de personas que o sujeito é levado a assumir nos variados contextos em que se insere (no núcleo familiar, no trabalho, na escola, na igreja, ...), suscita novas formas de lidar com a leitura e a escrita, criando, conseqüentemente, diferentes formas de o.

O meio acadêmico, em especial as Universidades, mostraram-se terreno fértil para

observação das relações estabelecidas entre leitura e escrita, e por ser o Ensino Superior “contexto por excelência” de práticas letradas, trazemos como objeto investigativo deste trabalho o letramento acadêmico, por dizer respeito à “fluência em formas particulares de pensar, ser, fazer, ler e escrever, muitas das quais são peculiares a esse contexto social” (FISCHER, 2008, p. 180).

Como característica do contexto brasileiro, encontramos alunos universitários que têm pouco ou nenhum acesso aos textos privilegiados nesse meio, nas instâncias anteriores a sua formação. Nos níveis Fundamental e Médio de escolaridade, tais textos não fazem parte dos currículos escolares, configurando novidade aos sujeitos que acessam a universidade. Pode-se dizer que o sujeito chega à universidade sem familiaridade com o letramento privilegiado neste contexto e, sendo assim, é inexperiente em lidar com as especificidades atinentes a esse novo ambiente escritural, desde os gêneros ali privilegiados, passando pela tomada de decisões e terminando com a administração das interações que o convívio universitário exige.

Lea e Street (1998, 2014), postulam que aprender no meio universitário abrange adaptações à forma corriqueira do sujeito de pensar, para que se possa compreender, interpretar e organizar o conhecimento nessa instância. As práticas desenvolvidas neste contexto, além de oportunizar novas formas de pensar, de agir e de conceber o letramento dentro da universidade, também desvelam o sentido atribuído pelos participantes e pela instituição, além das relações de valores e de poder, incrustadas nessas práticas. Na definição de Lea e Street (1998, 2014), as práticas letradas na Universidade, constituem o centro dos processos pelos quais os sujeitos, além de aprender novos assuntos, elaboram seu conhecimento sobre novas áreas de estudo. Em consonância à concepção de letramento impetrada pelos NEL, tais práticas levam em conta questões culturais e contextuais que culminam em importantes implicações para a compreensão da aprendizagem dos discentes.

Segundo Tôrres (2007), o letramento acadêmico torna oportuno ao sujeito inserido neste contexto, dominar um cabedal de práticas compatíveis a cada situação de comunicação universitária. Muito além de aprender o conteúdo curricular de uma determinada disciplina (habilidade cognitiva), sem contextualizá-lo, o letramento acadêmico proporciona ao graduando “saber lidar com os significados sociais das disciplinas e dos conteúdos, e assumir diferentes identidades sociais, em consonância com a exigência de cada situação de comunicação” (TÔRRES, 2007, p.7-8).

Em um movimento suplementar, o letramento acadêmico complementa o letramento adquirido nas instâncias de leitura e escrita anteriores, colocando em prática uma concepção crítica ao desenvolvimento da relação sujeito, leitura e escrita. Para Fiad (2011, p.365), o letramento acadêmico tem o papel de iniciar os discentes em práticas, que presumivelmente, eram desconhecidas deles, como ‘reescrever’, ‘tratar de temas polêmicos’, ‘discutir’, ‘ter espírito crítico’, ‘trabalhar em equipe’.

Ser letrado na universidade está, visceralmente ligado, à aquisição, por parte do

discente, de técnicas que lhe facultem internalizar um sistema que lhe propicie utilizar, de maneira satisfatória, a leitura e a escrita estabelecidas no contexto universitário. Para Fischer (2008):

Ser academicamente letrado significa que um aprendiz tem um repertório de estratégias efetivas para compreender e usar as diferentes linguagens, especializadas e contextualizadas, no domínio acadêmico. Ainda, indica os papéis sociais (pelo menos desejáveis) de alunos e professores, as finalidades de os alunos estarem neste domínio e as relações estabelecidas com o conhecimento e com o saber. (FISCHER, 2008, p.180-181)

A partir de um estudo realizado em universidades inglesas, Lea e Street (1998, 2014) propuseram, três modelos de análise: o **modelo de habilidades**, o **de socialização acadêmica** e o de **letramentos acadêmicos** com a finalidade de conceituar, no plano epistemológico, as práticas de letramento no contexto acadêmico, além de proporcionar aos leitores uma visão de que os letramentos acadêmicos não levam em consideração somente aspectos relacionados a temas e disciplinas, mas também aos valores institucionais mais amplos. Tais modelos são aproximados das práticas, quando analisadas, de forma complementar e, muitas vezes, sobreposta.

O primeiro modelo, o de habilidades, dedica-se aos aspectos superficiais da leitura e da escrita, concebendo-as como habilidades técnicas e cognitivas. Os autores asseveram que o modelo se fundamenta nas “características de superfície, gramática e soletração”, tendo como alicerce teorias da “psicologia comportamental e programas de treinamento e conceitua a escrita do aluno como técnica e instrumental” (LEA; STREET, 1998, p. 158). Sendo assim, o sujeito, ao aprender a forma como o texto e a leitura são trabalhados no contexto universitário, é capaz de transferir esse conhecimento para outros contextos sem dificuldades, como se o seu letramento fosse autônomo, sem conexão conjuntural.

Para Fischer, o modelo pressupõe que “o mero ensino da organização global comum a um conjunto de textos pertencentes a um gênero seja suficiente para que o aluno chegue ao um bom texto” (FISCHER, 2007, p.445). Segundo Bezerra (2010), a concentração nos aspectos formais e de estrutura da produção textual e de leitura deixa pouco (ou quase nenhum) espaço para os demais aspectos da aprendizagem, restando “nenhum destaque para os aspectos sociais envolvidos no processo de escrita ou mesmo para as peculiaridades da escrita em cada campo disciplinar” (BEZERRA, 2010, p.6).

No segundo modelo, o de socialização acadêmica, o docente tem um papel de tutor, que propiciará o acesso dos sujeitos ingressantes à nova cultura acadêmica (LEA; STREET, 1998, 2014). De acordo com os autores, “o modelo de socialização acadêmica tem relação com a aculturação de estudantes e aos discursos e gêneros baseados em temas e em disciplinas” (LEA, STREET, 2014, p.479). É nesse modelo que o sujeito obtém certa compreensão a respeito da comunicação, do raciocínio, da interpretação e da utilização de práticas acadêmicas prestigiadas dentro de uma determinada disciplina. O modelo assume

que a Universidade é uma cultura homogênea, cujas regras, se aprendidas, propiciarão ao sujeito o acesso aos vários contextos letrados da instituição, desconsiderando, entretanto, o fato de que a universidade é constituída por diferentes departamentos, cada um com diferentes especificidades.

O modelo de socialização acadêmica considera a “escrita como um meio transparente de representação e, portanto, falha em abordar as questões profundas de linguagem, letramento e discurso envolvidas na produção e representação de significado” (LEA; STREET, 1998, p.158). Aqui, o letramento demandado é um só, que pode ser socializado através das áreas do conhecimento dentro da universidade, tratando-a como um lugar apartado da sociedade, sem correlação com a sociedade em que está inserida, limitando a formação dos seus discentes *na* e para a Universidade.

Já o terceiro modelo, o de letramentos acadêmicos, se parece com o modelo de socialização, mas o extrapola quando analisa as práticas de letramento na universidade nas suas nuances intrínsecas, pois circunscreve “tanto questões epistemológicas quanto os processos sociais incluindo: relações de poder entre pessoas, instituições e identidades sociais” (LEA; STREET, 2014, p.479). Neste modelo são considerados aspectos do histórico de letramento do sujeito, excluindo do escopo de análise a ideia de que este sujeito, recém inserido no contexto universitário seja iletrado. Tem-se, portanto, a universidade como mais um meio pelo qual o aluno irá adquirir novos tipos de letramento. A relação dialética estabelecida entre docente e discentes, deriva do fato de que o conhecimento do discente é constituído da experiência do sujeito em aprender através do auxílio do docente no processo de ensino aprendizagem.

A relação do letramento está atrelada à produção de sentido, identidade, poder e autoridade, em que o sujeito inserido neste contexto consiga entender os significados das práticas disseminadas ali em relação à escrita e à leitura que permeiam os vários setores e os diferentes módulos disciplinares (LÉA; STREET, 1998, 2014). Portanto, neste modelo, as práticas de letramento não se restringem à aquisição de conhecimento em determinadas áreas disciplinares e de conhecimento, mas estão imersas a “advindas de outras instâncias (por exemplo, governamental, empresarial, da burocracia universitária), estando comprometidas com aquilo que os estudantes precisam aprender a fazer” (LÉA; STREET, 2014, p.481).

O modelo do curso pesquisado, o Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia – BICT, nasce do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI e tinha como objetivo principal “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na Educação Superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e dos recursos humanos existentes nas Universidades Federais” (BRASIL, 2007, p. 1).

Uma das inovações pedagógicas preconizadas pelo REUNI, que surtiu efeito na organização acadêmico-curricular das Universidades que aderiram ao Programa, foi a

criação dos “Bacharelados Interdisciplinares em uma ou mais das Grandes Áreas: Ciências, Ciências Exatas, Ciência e Tecnologia, Artes, Humanidades, Saúde” (BRASIL, 2008, p. 13).

Segundo Almeida Filho e Santos (2008, p. 201), o Bacharelado Interdisciplinar é uma classe de curso superior de graduação que se caracteriza pela formação “geral humanística, científica e artística a um aprofundamento num dado campo do saber, constituindo etapa inicial dos estudos superiores”. Promove-se, portanto um egresso com habilidades “cognitivas que conferem autonomia para a aprendizagem ao longo da vida, bem como uma inserção mais plena na vida social, em todas as suas dimensões” (ALMEIDA FILHO; SANTOS, 2008, p. 201).

O Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia – BICT, microcontexto da pesquisa, tem como objetivo geral a formação de profissionais “críticos com sólidos conhecimentos nas ciências básicas e nas áreas introdutórias das tecnologias, sensibilizados para as questões humanistas e sociais que permeiam a vida profissional” (UNIFAL-MG, 2016, p. 18). É um curso de formação, em primeiro ciclo, de Bacharéis em Ciência e Tecnologia, com vistas à um segundo ciclo de formação em engenharia.

O egresso do BICT é um profissional adaptável e preparado para as adversidades do mundo do trabalho, com capacidade de atuar de forma multiprofissional e inter-profissional, nas mais diferentes áreas das ciências e tecnologia, de forma responsável e justa, em virtude de sua formação conceitual generalista.

O curso é formatado em eixos de conhecimento, para dar ao profissional uma formação diversificada. São eles: Linguagens Matemáticas e Computacionais, Ciências Naturais, Conhecimentos Tecnológicos Básicos, Humanidades e Projetos e Conhecimentos Tecnológicos Específicos. (UNIFAL-MG, 2016, p. 25). No Projeto Pedagógico do Curso, o termo unidade curricular – UC, substitui o termo disciplina, comumente utilizado para designar os encontros em sala de aula.

Para o desenvolvimento da pesquisa, a análise se concentrou em uma Unidade Curricular do eixo Conhecimentos Tecnológicos Específicos durante o segundo semestre de 2019.

3 | METODOLOGIA

A pesquisa base para este artigo foi desenvolvida dentro de uma perspectiva qualitativa e com perfil etnográfico, segundo Street (2003), Flick (2009) e André (2008).

A pesquisa de tipo etnográfica se configura como aquela que focaliza o processo educativo e “faz uso de técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos” (ANDRÉ, 2008, p. 28). Nessa perspectiva, o pesquisador tem o importante papel de se transformar no “instrumento principal na coleta e análise dos dados” (ANDRÉ, 2008, p. 28), onde é permitido a ele, a revisão de suas ações metodológicas e orientações durante a pesquisa,

fazendo com que as bordas e fronteiras da pesquisa sejam mais fluídas (SUASSUNA, 2008), indo além do que se observa.

Metodologicamente, a pesquisa foi estruturada em quatro etapas.

A primeira etapa se refere à revisão bibliográfica das temáticas envolvidas na pesquisa. Segundo Gil (2008, p. 50), a revisão bibliográfica é aquela etapa “desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”, e que possibilita ao pesquisador “a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”.

A segunda etapa se dedicou à coleta de dados, que foi subdividida em 3 partes. Na primeira parte, se configurou na observação participante das aulas de uma Unidade Curricular do Curso durante o primeiro semestre de 2019, que segundo Denzin (1989b, p. 157-158 apud FLICK, 2009, p. 207), é “aquela que será definida como estratégia de campo que combina, simultaneamente, a análise de documentos, a entrevista de respondentes e informantes, a participação e a observação diretas e a introspecção”. Ao utilizar este instrumento metodológico, o pesquisador “mergulha de cabeça no campo, que observará a partir de uma perspectiva de membro, mas deverá, também, influenciar o que é observado graças a sua participação” (FLICK, 2009, p. 207).

Na segunda etapa da coleta de dados, utilizou-se entrevistas semiestruturadas com o docente e dois discentes. Segundo Gil (2008, p. 115, *grifo do autor*), o instrumento entrevista se configura como “a técnica que envolve duas pessoas numa situação ‘face a face’ e em que uma delas formula questões e a outra responde”. Nesta pesquisa, o tipo de entrevista utilizada foi a parcialmente estruturada, que é aquela “guiada por relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso” (GIL, 2008, p. 117)

Já para composição do relato autobiográfico dos discentes e do docente e análise da produção escrita dos discentes e do docente. A utilização deste instrumento se justifica pois se admite que este dispositivo se concilia com maior tenacidade da realidade de cada ator, captando as representações que esses atores têm da escrita e da leitura ao longo do seu desenvolvimento, desde a tenra idade até os bancos universitários, pois são nessas recapitulações que habitam suas crenças, valores e ideologias. Admite-se que o relato autobiográfico é o melhor caminho para que o pesquisador possa “depreender como são construídas as (re)significações de atitudes, concepções e discursos, tanto de pessoas e instituições” com quem esses atores se relacionaram durante a vida (TÔRRES, 2010, p. 18-19).

Na quarta etapa da coleta de dados, foram coletadas produções escritas dos alunos participantes, na forma de relatórios, e do docente participante, na forma de roteiro para relatório. O intento da utilização desse instrumento foi estabelecer se a linguagem do docente (roteiro) foi interpretada corretamente pelos discentes nos relatórios.

Na terceira etapa procedeu-se à apresentação dos dados, seguida da última etapa

onde se desenvolveu a análise dos dados coletados.

O número do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética desta pesquisa é 11610019.1.0000.5142 e a data de aprovação do CEP foi 11 de junho de 2019.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para este artigo, a concentração da discussão será na análise dos eventos e práticas de letramento observados na sala de aula

Nos aportes teóricos referentes ao letramento social e letramento acadêmico, evidenciou-se a influência dos Novos Estudos de Letramento - NEL na expansão dos subsídios epistemológicos para a construção dos conceitos de letramento e letramento acadêmico. Os estudiosos alinhados a esse grupo estabeleceram que o letramento é um fenômeno intrinsecamente social e que, portanto, tem reflexos do contexto em que está inserido, da forma em que é desenvolvido e das pessoas que estão envolvidas, o que veio a resultar na chamada *Virada Social* do letramento, por ir além da concepção de que um sujeito letrado seja aquele que apresente apenas habilidade técnica de ler e escrever (KLEIMAN, 1995; GEE, 1996, 1998, 2004, 2005; STREET 1984, 2003, 2010, 2013, 2014; LEA E STREET, 1998, 2014 e TERZI, 2003, 2006).

Para os teóricos do NEL, eventos de letramento são as partes observáveis de qualquer ocasião em que o texto escrito é imprescindível à a comunicação social, ao mesmo tempo que as práticas de letramento são relacionadas às condutas particulares que os sujeitos lançam mão ao usarem a escrita nesse evento. Tomamos, para a nossa análise, além das concepções já apresentadas anteriormente, a definição de Barton e Hamilton (2004) para práticas de letramento, ao determinar que

No mais simples dos sentidos, práticas letradas são o que as pessoas fazem com o letramento. No entanto, essas práticas não são unidades de comportamento observáveis, pois também implicam uma série de valores, atitudes, sentimentos e relações sociais¹ (BARTON; HAMILTON, 2004, p. 112, *tradução nossa*).

Na teoria social do letramento assume-se que há um tipo de letramento para cada contexto em que o sujeito está inserido e, por tal razão, Léa e Street (1998, 2014) elaboram, a partir de um estudo das práticas de escrita na universidade, a teoria de letramentos acadêmicos. Nela, há três abordagens ao letramento universitário: o *modelo de habilidades estudo*, o de *socialização acadêmica* e o de *letramentos acadêmicos*. O modelo de habilidades centraliza-se nos aspectos técnicos da leitura e da escrita dos alunos. No modelo de socialização acadêmica, o papel docente é aculturar o discente No contexto universitário, inserindo-o em discursos e gêneros próprios da academia. No

1 En el más sencillo de los sentidos, las prácticas letradas son lo que la gente hace con la literacidad. Sin embargo, dichas prácticas no son unidades de comportamiento observables, ya que también implican una serie de valores, actitudes, sentimientos y relaciones sociales (BARTON; HAMILTON, 2004, p. 112).

modelo de letramentos acadêmicos, a produção acadêmica está intimamente ligada à produção de sentido, identidade, poder e autoridade, uma vez que o discente letrado nesse modelo é aquele capaz de entender tanto a técnica de leitura e escrita universitária, quanto as nuances de identidade, linguagem e poder que o contexto proporciona ao letramento universitário (LÉA; STREET, 1998, 2014).

Conforme se pode observar nas descrições dos eventos, o docente lança mão de um material de apoio, onde está todo o conteúdo das aulas a serem lecionadas, que são transcritas no quadro. Tal metodologia utilizada, de reproduzir o conteúdo no quadro para que os alunos o copiem, coaduna-se ao que Street (1984, 2003, 2010, 2013, 2014) propõe como modelo autônomo de letramento e ao que Lea e Street (2008, 2014) propõem como modelo de habilidades. A escrita e a leitura concebidas dessa forma estão dentro da perspectiva de autonomia e são “um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado” (KLEIMAN, 1995, p. 22). Por mais que o docente acrescente à transcrição do conteúdo, explicações necessárias à compreensão dos alunos ao conteúdo, a prática de letramento ali desenvolvida fica restrita à dimensão técnica, individual e independente do contexto, tratando a leitura e a escrita como meras habilidades a serem internalizadas neutralmente.

Há também uma aproximação de algumas práticas do docente ao modelo de socialização acadêmica, uma vez que, se dirige aos alunos em sala de aula como “futuros engenheiros” e lhes questiona “qual é a responsabilidade profissional dos engenheiros com relação ao tema?”. Aqui, o docente se reveste do papel de tutor na iniciação de seus alunos na carreira escolhida. Por mais que essa prática suba um degrau além do desenvolvimento de habilidades, estas ações não tem maior intenção do que testar “o nível de compreensão atingido pelos estudantes em situações e contextos isolados (provas, trabalhos, etc.)” (OLIVEIRA, 2017, p. 125-126).

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o tempo da pesquisa, a pesquisadora esteve inserida no cotidiano da Unidade Curricular, objeto da pesquisa, observou-se a justaposição das relações sociais mediadas pela leitura e escrita. A intenção foi percebê-las como um todo, no sentido de aproximar as práticas observadas, de forma mais abrangente, ao letramento que os NEL nos ofereceram enquanto teoria: aquele que leva em conta relação social do contexto, em uma ação mediada pela leitura e escrita, histórica e culturalmente.

Mediante a observação das práticas e dos eventos de letramento objetos da pesquisa, temos uma aproximação com o modelo autônomo de letramento. O docente, tem no seu material de apoio, onde todo o conteúdo das aulas está disposto, a intenção de que seus alunos o copiem e o memorizem, unicamente. Dentro da Teoria social do letramento, tal postura contribui somente para o estabelecimento mecânico do seu conteúdo,

contribuindo insuficientemente para a emancipação de seus alunos e para transcender esse aprendizado à outros âmbitos em que poderiam ser desenvolvidos. O conteúdo apenas copiado pelos alunos não se firma recurso capaz de leva-los à uma emancipação, prestando-se, fundamentalmente, para fixação e utilização na unidade curricular objeto da pesquisa.

Há, portanto, uma oscilação entre modelos, ou seja, as práticas de letramento situam-se tanto no modelo de habilidades, por tratar a leitura e a escrita como habilidades individuais e cognitivas dos alunos, quanto no modelo de socialização acadêmica, que promove o letramento do estudante somente no contexto isolado do universo acadêmico, mas que não chegam a se configurar como práticas do modelo de letramentos acadêmicos, uma vez que não propiciam o uso da escrita como ação emancipatória na produção dos sentidos, nem um reflexo dos valores, crenças e concepções de mundo dos atores ali envolvidos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, N.; SANTOS, B. S. **A Universidade no século XXI: Para uma Universidade Nova.** Coimbra: Edições Almedina, 2008.

BARTON, D. **Literacy: an introduction to the ecology of written language.** Cambridge/USA: Brackwell, 1994.

BARTON, D; HAMILTON, M. La literacidad entendida como práctica social. In: ZAVALA, V.; NIÑO-MURCIA, M.; AMES, P. **Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas.** Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004, cap.5, p. 109-140.

BEZERRA, B. G. Leitura e produção de gêneros acadêmicos em cursos de especialização. In: JORNADA NACIONAL DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO GELNE, 23, 2010, Teresina. **Anais...** Teresina, UFPI, 2010, p. 138-150.

BRASIL. Ministério da Educação. **REUNI: Reestruturação e expansão das universidades federais – Diretrizes Gerais.** Brasília, 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>. Acesso em 15 de maio de 2019.

_____. Ministério da Educação. **REUNI 2008 – Relatório de Primeiro Ano - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.** Brasília, 2008. Disponível http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2069-reuni-relatorio-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em 17 de maio de 2019.

FIAD, R. S. A escrita na Universidade. **Revista da ABRALIN**, Campinas, v. Eletrônico, n. Especial, p. 357-369. 2ª parte 2011. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/abralin/article/view/32436>. Acesso em 28 de fevereiro de 2019.

FISCHER, A. O gênero resumo no curso de Letras: eventos de letramento em discussão. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 4, 2007, Tubarão. **Anais...** Tubarão: UNISUL, 2007, p.442-454. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/242163053_O_GENERO_RESUMO_NO_CURSO_DE_LETRAS_EVENTOS_DE_LETRAMENTO_EM_DISCUSSAO. Acesso em 27 de abril de 2019.

_____. Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa. **Revista Acta Scientiarum: Language and Culture**, Maringá, v.30, n.2, p.177-187, 2008. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/250314269_Letramento_academico_uma_perspectiva_portuguesa. Acesso em 02 de março de 2019.

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

GEE, J. P. **Social linguistics and literacies: Ideologies in Discourses**. 2ª ed. London: Routledge Falmer. 1996, 218p.

_____. **The New Literacy Studies and the 'Social Turn'**. Madison: University of Wisconsin-Madison Department of Curriculum and Instruction, 1998.

_____. Oralidad y Literacidad. In: ZAVALA, V.; NIÑO-MURCIA, M.; AMES, P. **Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas**. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004, cap.2, p. 23-56.

_____. **An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method**. London and New York: Routledge, 2005.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HEATH, S. B. **Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LEA, M. R.; STREET, B. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**. London, v.23, n.2, p.157, June, 1998. Disponível em: <https://www.kent.ac.uk/teaching/documents/qualifications/studwritinginhe.pdf>. Acesso em: 23 de setembro de 2019.

_____. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. Tradução de Fabiana Komesu e Adriana Fischer. **Revista Filologia e Linguística Portuguesa**. São Paulo, v.16, n.2, p.477-493, Jul/Dez, 2014. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/79407>. Acesso em 02 de outubro de 2019.

OLIVEIRA, E.F. Letramentos Acadêmicos: Abordagens sobre a escrita no Ensino Superior e a prática do gênero resenha crítica. **Revista Trama**. Marechal Cândido Rondon, v.13, n. 29, p. 119-142, 2017. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/download/15021/10970>. Acesso em: 06 de outubro de 2019.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento**. Artigo apresentado durante a Teleconferência UNESCO Brasil sobre letramento e diversidade, 2003.

_____. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, M; CARVALHO G. T. (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p. 33-53.

_____. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Caderno Cedes**, v.33, n.89, jan-abr., 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v33n89/a04v33n89.pdf>. Acesso em: 07 de outubro de 2019.

_____. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SUASSUNA, L. Pesquisa qualitativa em educação e linguagem: Histórico e validação do paradigma indiciário. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 2, p. 341-377, jan-jun/2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795x.2008v26n1p341/9576>. Acesso em 12 de setembro de 2020.

TERZI, S. B. Afinal, para quê Ensinar a Língua Escrita? A formação do cidadão letrado. **Revista da FAGED**, Salvador, n. 07, p. 227-240, 2003. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2801>. Acesso em 10 de janeiro de 2019.

TERZI, S. B.; PONTE, G. L. A identificação do cidadão no processo de Letramento crítico. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v.24, n.2, p. 665-686, julho/dezembro de 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1666/1414>. Acesso em 15 de janeiro de 2019.

TÔRRES, M. E. A. C. O letramento acadêmico como prática social: Novas abordagens. **Revista Gestão e Conhecimento**, Poços de Caldas, v. 4, n. 1, p. 1-13, art.1, julho-novembro de 2007. Disponível em: <http://www.pucpcaldas.br/graduacao/administracao/revista/artigos/v4n1/v4n1a1.pdf>. Acesso em 27 de janeiro de 2019.

_____. O relato autobiográfico como elemento potencializador das representações do professor em formação. **Revista Glauks**, v. 10, p. 37-52, 2010. Disponível em: https://www.revistacamoniiana.ufv.br/arearestrita/arquivos_internos/artigos/Maria_Emilia_Torres.pdf. Acesso em 30 de abril de 2019.

UNIFAL-MG. **Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia**. Alfenas, 2016.

CAPÍTULO 8

USO DA REALIDADE AUMENTADA PARA INOVAR NA SALA DE AULA: CRIANDO UM TEXTO EDUCACIONAL QUE INTEGRE TECNOLOGIAS DE APRENDIZAGEM MÓVEL PARA O ENSINO DA PROGRAMAÇÃO

Data de aceite: 01/02/2021

Data de submissão: 16/11/2020

Cristian Eduardo Romo Tregear

Universidad de Los Lagos, Departamento de Ciencias Exactas
Osorno-Chile
<https://orcid.org/0000-0002-8331-6080>

Fernando Rodolfo Lemarie Oyarzún

Universidad de Los Lagos, Departamento de Ciencias Administrativas y Económicas
Osorno-Chile
<https://orcid.org/0000-0002-2819-7859>

RESUMO: O principal objetivo do projeto é promover o desenvolvimento de competências didáticas transversais em Informática, a partir da geração de um livro que integre tecnologia de realidade aumentada para ser utilizada com diferentes tipos de dispositivos móveis, incorporando a dimensão multimídia, gerando links automáticos para a informação distribuído na web e / ou em servidores informáticos da prova, o que enriquecerá o conteúdo do texto. Para sua construção, considera-se a utilização de recursos de software livre, simulações, análise de casos e integração com materiais armazenados na Plataforma Educacional Institucional. A metodologia de desenvolvimento deste material será, em primeiro lugar, analisar os conteúdos e resultados de aprendizagem da disciplina, conceber o documento, identificar o recurso tecnológico a incorporar, codificar

e imprimir e efetuar a sua validação. Este documento foi validado incentivando seu uso pelos alunos. O resultado foi que os alunos utilizaram esta ferramenta para apoiar o seu processo de formação dentro e fora da sala de aula, com resultados muito bons. Em conclusão, pode-se indicar que este tipo de inovação que integra um documento textual com a integração e virtualização de conteúdo multimídia pode ser utilizado de forma favorável para estudos e pesquisas de campo.

PALAVRAS-CHAVE: Smartphones, TICs, Inovação Educacional, Acreditação.

USE OF AUGMENTED REALITY TO INNOVATE IN THE CLASSROOM: CREATING AN EDUCATIONAL TEXT THAT INTEGRATES MOBILE LEARNING TECHNOLOGIES FOR THE TEACHING OF PROGRAMMING

ABSTRACT: The main objective of the project is to promote the development of transversal didactic competences in Computing, from the generation of a book that integrates augmented reality technology to be used with different types of mobile devices, incorporating the multimedia dimension, generating automatic links to information distributed on the web and / or on computer servers of the race, which will enrich the contents of the text. For its construction, the use of free software resources, simulations, case analysis and integration with material stored in the Institutional Educational Platform is considered. The methodology for developing this material will firstly be to analyze the contents and learning results of the subject, design the

document, identify the technological resource to be incorporated, encode and print and carry out its validation. This document was validated by encouraging its use by students. The results were that the students used this tool to support their training process within the classroom and outside of it, with very good results. As a conclusion, it can be indicated that this type of innovation that integrates a textual document with the integration and virtualization of multimedia content can be used in a good way for field studies and research.

KEYWORDS: Smartphones, ICTs, Educational Innovation, Accreditation.

1 | INTRODUCCIÓN

La carrera de Pedagogía en Matemática y Computación se encuentra en proceso de Acreditación. Se están armonizando las líneas disciplinares de la carrera, potenciando la línea disciplinar de computación, aumentando la cantidad de asignaturas y reformulando los contenidos y resultados de aprendizaje de ellas. Se debe entonces revisar en detalle y hacer ajustes a los programas de asignatura de la malla actual por los de la nueva. Por otro lado se ha detectado que es necesario articular las asignaturas de computación con sus didácticas.

Los alumnos en la actualidad, tienen computadores, teléfonos inteligentes y habilidades tecnológicas distintas a las de antaño. Los docentes por otro lado, utilizando los libros y textos planos requieren utilizar herramientas de laboratorio, Software, simulación, entre otros que si el alumno no asiste a la actividad, no puede recuperar o repetir esa experiencia.

La realidad aumentada permite al alumno estar en un entorno real aumentado con información adicional generada por un computador o dispositivo móvil, de esta forma se puede complementar en contenido de un libro o texto impreso con contenido multimedial u otro contenido virtualizado. Esta información quedará integrada en el libro propuesto para ser revisado una y otra vez, a la hora y lugar que el estudiante desee, y armónicamente diseñado para la asignatura en particular, considerando los contenidos obligatorios acorde al proceso de armonización que la carrera está desarrollando.

El problema que aborda este estudio tiene relación con los pocos antecedentes que existen sobre el uso pedagógico de los Teléfonos Inteligentes en el aula “Galaz (2005)” y permite develar si efectivamente la realidad aumentada apoya un proceso de enseñanza identificando si se observan una respuesta positiva de los estudiantes que usan este tipo de herramientas “Hernández, Fernández, Baptista (1998)”.

El objetivo del estudio fue la creación de un texto educativo que integre tecnologías educativas móviles la realidad aumentada para la enseñanza de la programación y Develar las fortalezas y limitaciones de usar este tipo de tecnología como una herramienta para la enseñanza en el aula.

En esta propuesta, establece una sintonía entre el uso de este tipo de herramientas durante actividades realizadas en el aula y determinó si son un apoyo para los estudiantes

en su proceso formativo. Para ello, existió un accionar entre el docente, los alumnos, las herramientas tecnológicas y el contenido abordado. En esa perspectiva, se desarrolló un libro digital “Lang (2009)”, adaptado especialmente para utilizarlo con teléfonos inteligentes o tablets que articula actividades pedagógicas que sustentan la experiencia, en donde se ponen en sintonía los recursos didácticos “Lugo, Bauer, Artopoulos, et al, (2009)” ; guías de aprendizaje, actividades pedagógicas en un ambiente de trabajo colaborativo, donde las etapas claves serán la exploración, sistematización, estructuración y formalización “Romo, Lemarie, Vidal, (2013)”. Conocidas las fortalezas, limitaciones y barreras de uso de estas nuevas tecnologías, fue posible generar estrategias de inserción, materiales de apropiación que posibiliten un modelo de intervención que garantice una vinculación apropiada entre las actividades articuladas desarrolladas especialmente para teléfonos inteligentes que utiliza conectividad con herramientas de la web 2.0 “Carrington, Robinson, (2009)” y plataformas educativas, posibilitando aprendizajes significativos en los alumnos.

Teniendo en consideración que Internet ha impulsado nuevas formas de comunicación y de compartir el conocimiento científico y académico para poner a disposición de los estudiantes de pregrado material bibliográfico de carácter educativo en formato digital para PC’s, Mac’s, lectores de Ebook, Tablet, y/o dispositivos como los smartphones “Campigotto, McEwen, Demmans, (2013)”.

Esta experiencia se desarrolló con estudiantes que cursaron la asignatura de programación y que poseen teléfonos móviles Smartphones. La figura 1 muestra la interfaz principal del libro digital.



Figura 1. Curso Diseñado para Teléfonos y Dispositivos móviles

El curso Está dividido en 3 capítulos. Conceptos Básicos de Programación, Programación en Lenguaje C/C++ y Herramientas de Laboratorio.

En el Primer Capítulo se hace una Introducción, definición de Algoritmos, Se revisan las estructuras algorítmicas, se hace referencia a formas de representación Algorítmica, Se entregan ejemplos, se dejan a disposición del estudiante guías de ejercicios y finalmente se realiza un resumen de lo expresado en el capítulo.

En el Segundo Capítulo, se hace una Introducción, Definición de Codificación, y se enseña la codificación en Lenguaje C/C++, se entregan ejemplos, se dejan a disposición del estudiante guías de ejercicios y finalmente se realiza un resumen de lo expresado en el capítulo.

En el Tercer Capítulo, Se hace referencia a Herramientas de Laboratorio, Se enseña a utilizar un compilador de C/C++, se revisa un Entorno Integrado de Desarrollo de programas utilizando la herramienta gratuita Zinjai.

Para revisar la efectividad del texto desarrollado, se realizó un estudio descriptivo observacional en el universo constituido por el grupo de alumnos del 3er semestre de la carrera Ingeniería Civil en Informática donde el 79% de los estudiantes tienen smartphones y un 21% de ellos no. El método de investigación utilizado fue el Estudio de Casos, donde se encontraron resultados particulares al lugar donde se aplicó la experiencia. El tipo de muestreo utilizado en esta investigación es no probabilístico y toma como criterio la inclusión de todos los alumnos del curso con teléfonos del tipo smartphones y donde el profesor que aplica la experiencia fue quien realizó las clases de la asignatura programación. Este estudio se adscribe al enfoque empírico y cuantitativo, expresando los resultados en forma numérica donde el análisis cumple con el rigor estadístico descriptivo, detallando las características más importantes acerca de los resultados obtenidos del análisis de los resultados a través de la encuesta de opinión aplicada al grupo de estudiantes.

En la tabla 1 se muestra un resumen del tipo de conectividad y tiempo desde que el alumno posee su Smartphone.

Tiempo desde que adquirió su Smartphone	Tipo de Conectividad	
	Plan de Datos	Sólo Wi-Fi
hasta 1 año	9%	55%
más de 1 y hasta 2 años	0%	9%
más de 2 y hasta 3 años	9%	0%
más de 3 años	0%	18%
Total	18%	82%

Tabla 1: Tipo de conectividad y tiempo desde que el alumno posee un Smartphone

En la investigación, se diseñó y confeccionó un libro digital especialmente diseñado para su uso con smartphones con material de apoyo para el estudiante que participó de esta experiencia, actividades didácticas para la enseñanza de una Unidad de la asignatura Programación con la utilización de herramientas web 2.0, como wikis, diccionarios en línea, uso de códigos qr “Celebi, Kagan (2012)” y con la integración con la plataforma educativa Institucional que mantiene diferente material práctico como guías de ejercicios, ejercicios problema resueltos “Lemarie (2012)” y archivos fuente que pueden complementarse o modificarse a elección.

Al grupo que participó de esta innovación, se les aplicó una encuesta de opinión “Mañaz (2005)” para determinar su sentir con respecto a la incorporación de estas nuevas tecnologías en el aula, y el desarrollo de la experiencia.

2 I FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La irrupción creciente y acelerada de las tecnologías de la información y las comunicaciones en los ámbitos educativos de todos los niveles, demandan un estudio responsable y acucioso de los efectos que tienen y pueden tener a futuro en la formación de los educandos “(Pariente 2006)”. Las instituciones educativas, a lo largo de su historia, han utilizado diferentes recursos tecnológicos para dar soporte a sus actividades “Monsalve (2011)”. Tradicionalmente, los recursos educativos utilizados en el desarrollo de Internet sólo permitían llevar a cabo procesos de transmisión de información de manera unidireccional y pasiva a los estudiantes a través de formatos estándares “Jaramillo y Chávez (2015)”. El desarrollo de las TIC en las últimas décadas han permitido garantizar una comunicación bidireccional con mayores niveles de interacción entre profesores y estudiantes, y con el uso de nuevos formatos multimediales “Cabero (2010)”, como son el uso de la simulación, donde se han realizado varios estudios con jóvenes estudiantes utilizando simulaciones para el aprendizaje de las matemáticas “Cabero y Costas (2016)”, Las plataformas web que soportan procesos de formación en línea con herramientas de para manipular contenidos, tareas, comunicación, seguimiento, con otros recursos tecnológicos, en el aula de clase para los programas presenciales, semipresenciales y totalmente virtuales. La integración con videojuegos en internet “Margolis y Nussbaum (2006)”. Investigaciones han encontrado que los video-jugadores tienen más facilidad para relacionarse con los otros; están más motivados hacia la consecución de objetivos y tienen mayor tolerancia a la frustración “Pérez (2005)”. Incluso mejora la capacidad para asumir riesgos, resolver problemas y tomar decisiones “Del Moral y Fernández (2014)”. Todos estos elementos se usan para dinamizar el proceso en la clase tradicional “Torres (2010)”, con la realidad aumentada con los formatos multimediales descritos anteriormente. El libro propuesto incorporará realidad aumentada y contendrá actividades didácticas que podrán utilizarse dentro del aula o fuera de ella, por ejemplo cuando los estudiantes estudien para sus evaluaciones, considerando

el enfoque semi presencial “Monsalve y Amaya (2014)”. La realidad Aumentada, tiene cada vez mayor incidencia en la docencia, que junto con la tecnología móvil, se configuran como uno de los binomios más eficaces para apoyar procesos de aprendizaje ubicuo y significativo “Cabero y Barroso (2018)”.

3 | METODOLOGIA

La metodología que se utilizó para implementar el material educativo fue la de analizar los contenidos y resultados de aprendizaje de la asignatura programación y algoritmos, sus competencias y resultados de aprendizaje sugeridos en la armonización curricular de la carrera, actualizar y mejorar el documento, identificar nuevos tecnológicos a incorporar, codificar e integrar tecnologías y realizar su validación. La cantidad de Unidades de la asignatura son 3. Con 18 semanas al semestre de actividades académicas, y 5 horas a la semana presenciales. Para indagar sobre la opinión y percepción que tienen los estudiantes que participen de la innovación, se creó un cuestionario diseñado para la ocasión. El instrumento se compuso de preguntas con escala Likert, bajo la forma de afirmaciones o juicios ante los cuales se solicita la reacción (favorable o desfavorable, positiva o negativa) de los alumnos. Cada pregunta tendrá 5 opciones de respuesta (1 Muy en Desacuerdo - 2 En Descuerdo – 3 Neutral – 4 De Acuerdo – 5 Totalmente de Acuerdo). El cuestionario midió la percepción de los alumnos sobre la experiencia innovadora y la interacción con el libro digital y las actividades didácticas para la enseñanza de la programación. Finalizada la aplicación del instrumento, se realizó la tabulación de los datos, que consistió en el recuento de las opiniones de los alumnos contenidas en los cuestionarios, realizando codificación, conteo y diseño de gráficos. Los resultados más importantes se presentaron en tablas y gráficos que explicarán las relaciones existentes entre las diversas variables analizadas. Finalmente en base al análisis obtenido, se procedió a identificar fortalezas y limitaciones de utilizar el texto digital, como recurso educativo.

4 | RESULTADOS

Los resultados principales se analizan con respecto a la creación del Material y la Valoración del profesor, y por la valoración de los estudiantes a través de la aplicación de un instrumento diseñado para la ocasión que recoge la opinión de los estudiantes con respecto a la funcionalidad del material.

Creación de Material y valoración del profesor. Los beneficiados directos de esta experiencia fueron los alumnos que en términos generales, la valoran positivamente. La opinión favorable de los alumnos, puede deberse fundamentalmente a que percibieron que una innovación como esta, con un material textual que se combina con el teléfono es posible utilizarlo como una herramienta para su aprendizaje, cuestión que no habían experimentado con anterioridad y que se puede lograr con la realidad aumentada. Esto

les deja la idea que cualquier lugar, puede transformarse en un espacio de trabajo, donde se puede explorar, investigar, trabajar en conjunto con otras personas y dejar de ser entes pasivos para transformarse en actores principales a favor de un trabajo propio o colaborativo para lograr realizar una tarea que señale el profesor o que les aqueje en su vida cotidiana. En situaciones más aisladas, se presentaron algunos casos de aburrimiento, ya que algunos alumnos no acostumbraban a utilizar el teléfono en la sala de clase. La percepción como docente fue enriquecedora desde el punto de vista profesional. La posibilidad de explorar una forma innovadora de vincular la clase habitual de programación de computadores con actividades de exploración utilizando los smartphones, tablet, la Internet y aplicaciones de la web 2.0 fue agradable. Las Herramientas utilizadas en esta experiencia permitió confirmar y develar posibilidades pedagógicas, que refuerzan la idea de que se debe investigar, probar e incorporar estos recursos tecnológico-didácticos para utilizarlos en actividades pedagógicas con los alumnos que fueron motivados por ellas.

Resultados de la encuesta de opinión. Para obtener la opinión de los alumnos con respecto a esta experiencia, se creó un cuestionario diseñado para la ocasión. El cuestionario midió la percepción de los alumnos sobre la interacción con las actividades incorporadas al libro digital utilizando las nuevas tecnologías para la enseñanza de la Unidad de Programación. Finalizada la aplicación del instrumento, se realizó la tabulación de los datos, que consistió en el recuento de las opiniones de los alumnos contenidas en el cuestionario, realizando codificación, recuento y diseño de gráficos.

5 | CONCLUSIÓN

Una vez aplicada la encuesta de opinión, se puede concluir que en general los alumnos valoran la experiencia realizada en el aula. El teléfono Inteligente y las herramientas tecnológicas especialmente acondicionadas para la enseñanza de la programación motivaron su participación y así lo plasman los resultados. Las actividades desarrolladas e integradas en el libro digital que utilizaron los estudiantes con sus teléfonos generaron una actitud positiva por parte de los educandos.

REFERENCIAS

Cabero J. (2010). **Los retos de la integración de las TICs en los procesos educativos, Límites y posibilidades.** Perspectiva Educativa, Formación de Profesores 49(1), 32-61.

Cabero J. & Barroso J (2018). Revista Aula Abierta, 47(3), 327-336.

Cabero J., Costas J. (2016). **La utilización de simuladores para la formación de los alumnos.** Prisma Social, Revista de Ciencias Sociales. 17, 343-372.

Campigotto Rachele, McEwen Rhonda, Demmans Carrie. (2013). **Especially social: Exploring the use of an iOS application in special needs classrooms.** Computer & Education, 60, 74-86

Carrington, V. y Robinson, M. (2009). **Digital literacies**. Social Learning and Classroom Practices. Londres, Sage and United Kingdom Literacy Association.

Celebi Uluyol, R Kagan Agca. (2012). **Integrating mobile multimedia into textbooks: 2D barcode**. Computer & Education 59, 1192-1198

Del Moral M. & Fernández L. (2014). **Video games in the classrooms: implications of a disruptive innovation to develop the Multiple Intelligences**. Revista Complutense de Educación. 26(97), 97-118

Galaz Pérez Manuel. (2005). **La enseñanza y aprendizaje de la Geometría en enseñanza media. Un procesador Geométrico como medio didáctico**, Tesis para optar al grado de Magíster en Matemática Educativa, Universidad de Chile.

Hernández Sampieri Roberto, Fernández C. Carlos, Baptista L. Pilar. (1998). **Metodología de la Investigación**, McGraw-Hill Interamericana editores, México.

Jaramillo C, Chávez J. (2015). **TIC y educación en Chile: Una revisión sistemática de la literatura**, Nuevas Ideas en Informática Educativa, TISE.

Lang Peter, (2009). Burn, A. Making New Media. Creative Production and Digital Literacies. Nueva York

Lemarie Fernando. (2012). **El Aprendizaje Basado en Problemas y el uso de Webquest integrados en el proceso de aprendizaje de las TIC**. Revista electrónica IEEEExplore.

Lugo, M. T., Bauer, R., Artopoulos, A., Masnatta, M. y Kelly, V. (2009) IIFE-UNESCO. **Estudio sobre las iniciativas de integración de TIC en los sistemas educativos de América Latina y el Caribe**. Sede Regional Buenos Aires.

Margolis J. L., Nussbaum M., Rodriguez P. & Rosas R. (2006). **Methodology for evaluating a novel education technology: a case study of handheld video games**. Computers & Education. 46(2). 174-191.

Mañaz Beatriz. (2005). **Los orígenes estadísticos de las encuestas de opinión**. EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales Nro. 9, pp 89-113.

Monsalve, J. (2011). **Importancia de la educación a distancia en la actualidad**. Revista Lámpsakos, 3(6), 20-22.

Monsalve, J. & Amaya, D. (2014). **Implementación de ambientes de aprendizaje b-learning: retos para docentes y estudiantes**. Revista Colombiana de Ciencias Sociales, 2(5), 408-417.

Pariente, J. L. (2006). **Los valores y las TICs en las instituciones educativas**. Pixel BIT Media and Education Journal. 28, 63-76.

Pérez D. & García J. (2016). **Un enfoque para la creación de contenido online interactivo**. Revista de Educación a Distancia(RED). 51, 1-24.

Romo Cristian, Lemarie Fernando, Vidal Luis. (2013). **Implementing the use of educational technologies in teaching mathematics**. Revista Vínculos Ciencia Tecnología y Sociedad Vol. 10 Nro 1, pp 221-226.

Torres S. (2010). **La enseñanza tradicional de las ciencias versus las nuevas tendencias educativas**. Revista Electrónica Educare, 14(1), 131-142.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DE GESTORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Data de aceite: 01/02/2021

Data de submissão: 06/11/2020

Cristina Cinto Araujo Pedroso

USP/ Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
de Ribeirão Preto
Docente do Departamento de Educação,
Informação e Comunicação
<https://orcid.org/0000-0002-8687-6497>
<http://lattes.cnpq.br/1482588327535810>

Gabriela Zamoner Faitanini

USP/ Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
de Ribeirão Preto
Licenciada em Pedagogia

Juliane Aparecida de Paula Perez Campos

UFSCar/ Campus São Carlos
Docente do Departamento de Psicologia
<https://orcid.org/0000-0003-0789-808X>
<http://lattes.cnpq.br/3169299095370522>

Relma Urel Carbone Carneiro

UNESP/ Faculdade de Ciências e Letras- FCL/
Campus –Araraquara
Docente do Departamento de Psicologia da
Educação
<https://orcid.org/0000-0002-8961-3617>
<http://lattes.cnpq.br/4107755396897795>

Este trabalho foi originalmente apresentado no VIII Congresso Brasileiro de Educação Especial em 2018 e publicado no Anais do 8º Congresso Brasileiro de Educação Especial.

RESUMO: O presente estudo teve como questão central a caracterização de um programa de formação voltado a gestores e professores da educação básica, a partir da discussão de temáticas relacionadas à inclusão escolar de alunos público alvo da educação especial. Participaram da referida formação representantes de 19 municípios pertencentes a duas Diretorias de Ensino situadas no interior do estado de São Paulo, em atendimento a uma solicitação do Ministério Público. A formação foi desenvolvida por três docentes de universidades públicas paulistas (duas estaduais e uma federal), sendo organizada em 10 encontros contemplou com 40 horas presenciais e 20h de atividades realizadas a distância. Através de atividades diferenciadas, o programa de formação pretendeu aproximar os participantes da realidade educacional de seus municípios, especificamente das políticas e práticas propostas na perspectiva da educação inclusiva, com o intuito de possibilitar a análise dessa realidade e a sua transformação.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Programa de formação continuada. Inclusão escolar.

TRAINING COURSE FOR TEACHERS AND MANAGERS IN INCLUSIVE PERSPECTIVE

ABSTRACT: The current study has as its aim to characterize a training course offered to educational managers and teachers from elementary years, based on discussions related to educational inclusion of students that are target group of special education. Nineteen towns attended the training course, all of them from two

educational jurisdictions of the state of São Paulo, responding to a requirement of Public Prosecutor. The training course was developed by three professors from public universities located in the countryside of São Paulo (two of them are state universities and one of them a federal university), and was organized in 10 meetings including 40 hours of live teaching and 20 hours of online activities. Throughout different activities, the training program intended an approach between the attendees and their towns' educational reality, specifically the politics and practices that are proposed in inclusive perspective, pursuing the possibility to analyze their realities and their transformation.

KEYWORDS: Special Education. Training course. Educational inclusion.

1 | INTRODUÇÃO

Considerando a inclusão escolar de alunos público alvo da educação especial (PAEE), é notório o crescimento, na última década, do número de matrículas deste alunado nas escolas regulares da educação básica das redes de ensino municipal, estadual e particular. Tal crescimento pode ser justificado devido à legislação, às diretrizes educacionais, à oferta, à formação de recursos humanos e aos serviços de educação especial nos espaços comuns de ensino. Contudo, observa-se ainda dificuldades na concretização e continuidade de ações, como por exemplo, a organização dos serviços de educação especial nas escolas, participação dos gestores na formação quanto aos conteúdos da educação especial, compreensão sobre a atuação docente junto aos alunos PAEE.

Dentre os documentos que destacam orientações à educação especial na perspectiva da educação inclusiva, o Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011) que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, prevê a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, a aplicação de recursos federais, a oferta de atendimento especializado e recursos para a acessibilidade para fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem e a formação de professores, gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva (grifo nosso).

Pedroso (2016), em estudo realizado que teve por objetivo analisar, em cursos de Pedagogia do estado de São Paulo, como está organizada a formação do professor na perspectiva da educação inclusiva, aponta que o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014 e com vigência até 2024, pretende, de acordo com o exposto na meta 4, universalizar para o público-alvo da educação especial de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. Para tanto, orienta que os sistemas de ensino deverão fomentar a formação

continuada de professores para o atendimento educacional especializado, nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas (BRASIL, 2014).

Frente a este cenário, surgem as demandas por parte das escolas, muitas vezes em tentativas frustradas por não conseguirem garantir as condições que os alunos PAEE necessitam para aprender e participarem efetivamente do processo de escolarização. Assim, nesta perspectiva, como possibilidade tem-se os cursos de formação continuada que conforme descrito nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada (2015):

Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. (BRASIL, 2015, p. 13)

Embora tais diretrizes apontem no Artigo 16, dentre outros aspectos, a necessidade de uma formação continuada reflexiva sobre a prática profissional, o que se verifica no cotidiano são formações aligeiradas, conteudistas e, em muitos casos, desconectadas da realidade escolar. Conforme aponta Nóvoa (2010), é fundamental que a formação tenha como referência as complexas situações problemáticas educacionais, ou seja:

(...) que ajude mais do que desmoralize quem não pôde por em prática a solução do especialista, porque seu contexto não lhe dá apoio ou porque as diferenças são tantas, que é impossível reproduzir a solução, ao menos que esta seja rotineira e mecânica (2010, p. 55)

Complementando, de acordo com Imbernón (2009), as propostas de formação precisam ser (re)pensadas de maneira a viabilizar a reflexão sobre a prática em um contexto coletivo, uma formação na qual professores, gestores realmente aprendam com as discussões e análises das situações problemáticas das instituições em que atuam, e que busquem, por meio de um trabalho colaborativo, solucioná-las.

Complementando, segundo Denari e Sigolo (2016):

[...] são criados inúmeros cursos de formação continuada pelo governo federal e por instituições educacionais públicas e privadas muito díspares entre si, no que concerne ao tempo de duração e aos conteúdos a serem ministrados, em modalidades majoritariamente a distância (p. 25)

Portanto, tendo em vista a articulação entre a formação continuada de professores, gestores e demais profissionais da escola e o processo de inclusão escolar dos alunos PAEE, toda a comunidade escolar precisa estar preparada para atuar com este público, e não apenas o professor (CAPELLINI, 2012; MARTINS, 2012).

Segundo autores como Otalara e Dall’Acqua (2016), e, Capellini (2004) uma possibilidade para mediar o processo de formação continuada com as demandas da inclusão escolar seria o trabalho colaborativo, entre pesquisadores e professores; e, para que o mesmo ocorra é necessário compromisso, apoio mútuo, respeito, flexibilidade e a partilha dos saberes (OTALARA; DALL’ACQUA, 2016).

Assim, partindo das colocações aqui expostas, é preciso ir além da formação genérica e promover formação continuada que valorize a reflexão dos professores e a realidade por eles vivenciada como ponto de partida e de chegada.

Mediante a necessidade de reorganização da escola na perspectiva da educação inclusiva, o Ministério Público de uma cidade de porte médio no interior do Estado de São Paulo propôs, por intermédio do GEDUC (Grupo de Atuação Especial de Educação), parceria com três universidades públicas da região, a saber, Universidade de São Paulo – USP/ Campus Ribeirão Preto, Universidade Federal de São Carlos – UFSCar/Campus São Carlos e Universidade Estadual Paulista – UNESP/Campus Araraquara, no sentido de promover uma formação sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, com municípios pertencentes à jurisdição daquele Ministério Público. Desse modo, foi proposto a formação de educadores (gestores e professores), representantes de 22 municípios, sobre o campo da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva; de modo que os educadores participantes do programa tivessem condição de serem multiplicadores desse programa junto aos professores das escolas municipais dos municípios participantes, promovendo a transformação das práticas pedagógicas e a elaboração de políticas públicas comprometidas com a educação inclusiva e a aprendizagem dos alunos PAEE.

2 | OBJETIVO

Caracterizar as ações desenvolvidas em um programa de formação continuada colaborativa desenvolvida junto a gestores, técnicos educacionais e professores da educação especial, sendo estes representantes da rede de ensino municipal de 19 cidades da região nordeste do estado de São Paulo.

3 | MÉTODO

O programa de formação intitulado “Formação de Gestores e Professores para Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva” teve a pesquisa e a extensão como principais eixos formativos, ou seja, pretendeu aproximar os participantes da realidade educacional de seus municípios, especificamente das políticas e práticas propostas na perspectiva da educação inclusiva, com o intuito de possibilitar a análise dessa realidade e a sua transformação.

O Ministério Público Estadual, especificamente o GEDUC, solicitou à Universidade de São Paulo a indicação de docentes da área da educação especial que pudessem

dar apoio técnico a esse órgão na discussão da educação inclusiva com os gestores da educação municipal dos municípios da região de Ribeirão Preto.

A partir desse primeiro contato, o docente indicado da USP contactou outros da UNESP e da UFSCar, constituindo-se uma equipe de três docentes, sendo um de cada universidade mencionada. Esses três docentes juntamente com a equipe do GEDUC realizaram primeiramente reuniões para planejamento das ações. Depois disso o Ministério convocou representantes dos 22 municípios da região de Ribeirão Preto para participarem de reuniões que tiveram como objetivo levantar dados desses municípios sobre principalmente a organização da educação especial e a formação permanente de professores na perspectiva da educação inclusiva.

Os dados obtidos tanto nas reuniões como por meio de um instrumento respondido por esses profissionais que participaram das reuniões representando seus municípios foram analisados pelos docentes e com isso verificou-se que seria prioritário formar profissionais da educação desses municípios acerca da educação especial na perspectiva da educação inclusiva para que esses pudessem posteriormente multiplicar a formação com os demais profissionais dos municípios.

A formação ocorreu nas dependências da Universidade de São Paulo, especificamente na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, na qual uma das docentes responsáveis pela formação é lotada no Departamento de Educação, Informação e Comunicação.

Dos 22 municípios convidados (Santo Antônio da Alegria; Cravinhos; São Simão; Cajuru; Cassia dos Coqueiros; Brodowski; Serra Azul; Jardinópolis; Santa Cruz da Esperança; Altinópolis; Luiz Antônio; Sertãozinho; Batatais; Pontal; Viradouro; Santa Rosa do Viterbo; Barrinha; Ribeirão Preto; Terra Roxa; Serrana; Pitangueiras; Dumond) a participarem do programa de formação do curso, 21 chegaram a inscrever seus representantes; porém, apenas 19 municípios realmente mandaram os seus participantes nas reuniões do curso.

Ao todo foram realizados 10 encontros realizados no período de 4 meses, de abril a junho de 2018, sendo organizados conforme descrito no Quadro 01.

Módulo	Conteúdos temáticos	Carga horária
Módulo I:	A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: aspectos históricos, políticos e sociais. Relação histórica entre a sociedade e a deficiência. Público alvo da Educação Especial. 1.2 Legislação e Políticas Públicas de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.	12 h presenciais e 6h a distância
Módulo II	Organização da escola, formação de professores e atuação da equipe gestora 2.1 Educação Especial e inclusão escolar nos planos municipais de educação: avanços, contradições e perspectivas. 2.2 Projeto Político Pedagógico no contexto da educação inclusiva. 2.3 Gestão escolar: atuação do gestor frente à inclusão escolar. 2.4 Formação e atuação de professores junto aos alunos público alvo da Educação Especial.	12 h presenciais e 6h a distância)
Módulo III	Construção da Escola Inclusiva e o professor de Educação Especial 3.1 Atendimento Educacional Especializado: caracterização e contextos de ensino; 3.2 O ensino colaborativo: possibilidades de atuação do professor de educação especial em parceria com o professor regente. 3.3. Práticas pedagógicas e contextos de ensino.	16 h presenciais e 8h a distância)

Quadro 01: Organização do curso “Formação de Gestores e Professores para Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva”

Foram desenvolvidas estratégias de ensino como aulas expositivas dialogadas, estudo de caso, oficinas pedagógicas, estudos de texto, lista de discussão por meios informatizados, seminários visando favorecer a apropriação de conhecimentos do campo da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, a reflexão e a investigação da realidade e a produção de novos conhecimentos. Com esse enfoque investigativo o curso contemplou carga horária, presencial e a distância, destinada ao estudo teórico e à investigação.

A carga horária total do curso foi de 60h, sendo 40 horas presenciais e 20 de atividades realizadas a distância com apoio de uma plataforma virtual. Os encontros presenciais ocorreram semanalmente, durante, aproximadamente, 10 semanas.

A plataforma virtual foi utilizada durante o curso como ferramenta de contato contínuo entre os participantes do curso e as professoras. Todo o material utilizado nas reuniões foi disponibilizado nessa plataforma para a consulta dos participantes, as pesquisas e trabalhos realizados por eles foram postados ali para que todos tivessem acesso, além de ser um espaço para a troca de experiências entre os participantes e para responder perguntas e dúvidas que poderiam surgir.

4 | RESULTADOS

No módulo I “*A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: aspectos históricos, políticos e sociais*” fizemos uma discussão teórica de forma dialogada partindo

de uma retrospectiva histórica de como a sociedade tratou a questão da deficiência, desde a antiguidade até os nossos dias, enfatizando a mudança de paradigmas ao longo do tempo, refletindo sobre a evolução dos próprios conceitos de deficiência, diferença, diversidade, e do papel da escola na escolarização de todos. Trabalhamos também com alguns marcos legais e políticas públicas com o intuito de mostrar o papel do poder público na efetivação de ações inclusivas no sistema educacional.

Como atividade reflexiva, os participantes realizaram um levantamento sobre a história da criação dos serviços de Educação Especial em seus municípios e as respectivas políticas públicas municipais. Os representantes de cada município apresentaram seus dados a todo o grupo e esse momento foi de especial crescimento, pois foi possível observar o movimento histórico de cada um, de acordo com sua realidade, avaliar os avanços e indicar os desafios de cada município.

Em relação ao módulo II *“Políticas Educacionais, Gestão Democrática e Projeto político Pedagógico: construção da escola inclusiva”* realizou-se a análise dos planos municipais de educação, buscando verificar o atendimento da Meta 4 do Plano Nacional da Educação, ou seja, como cada município está se organizando quanto à universalização, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. Esta atividade possibilitou compreender como cada município está se organizando (ou não) quando à implementação das ações previstas no Plano Nacional da Educação; resultando em um momento de reflexão e problematização muito interessantes.

Além disto, foi uma oportunidade de alguns municípios que já têm experiências consolidadas na gestão e oferta de serviços de educação especial poderem compartilhar as suas experiências, através da análise de Projetos Pedagógicos de Escolas Municipais buscando verificar como a educação inclusiva e a escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial foram considerados.

Considerando os conteúdos trabalhados nos encontros, em relação à política e legislação da educação especial, às atribuições do professor de educação especial no atendimento educacional especializado, ao ensino colaborativo, e à importância que os projetos políticos pedagógicos das escolas contemplem ações da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, priorizou-se no módulo III *“Construção da Escola Inclusiva e o professor de Educação Especial”* o ensino na perspectiva colaborativa e as adaptações curriculares, tendo como referência a importância da atuação dos professores da sala regular e o da educação especial. Para isto, os participantes trouxeram e/ou elaboraram alguns casos de ensino sobre inclusão escolar, a partir da realidade do cotidiano escolar vivenciada por eles. Além desta atividade, também foram apresentadas e

discutidas situações de adaptações nos conteúdos de ensino, conforme as demandas dos alunos público alvo da educação especial.

De acordo com Carneiro (2012), a construção de uma escola diferente implica um compromisso prioritário com a transformação do modelo tradicional de formação de professores, ou seja, é preciso ter coerência entre o que os educadores aprendem e o que queremos que ensinem.

Assim, nesta perspectiva a proposta de formação descrita evidencia a necessidade de se implementar um programa de formação de gestores visando capacitá-los conforme a história e demandas de seus municípios; ao invés propostas de formação aligeiradas e sem compromisso com as questões locais específicas, portanto, sem possibilidade de promover a superação dos problemas enfrentados pelos diferentes contextos.

Complementando, muitos cursos voltados à formação de professores se configuram como uma ação de “*apagar o fogo*” e não atacam a essência do problema porque não possibilitam ao professor refletir sobre as situações reais vivenciadas na sala de aula, tendo em vista a reflexão sobre possibilidades apropriadas atendimento de seus estudantes PAEE (TARTUCI; CARDOSO; FLORES, 2016).

(...) os cursos de Pedagogia e de licenciatura precisam se transformar, preparando da melhor forma possível os futuros professores. Afinal, um dos principais desafios que emerge da escola inclusiva refere-se justamente na questão da formação do professor. Nessa formação é que se definirão as concepções de escola, de ensino, de aprendizagem e de professor, as quais são necessárias para se garantir, efetivamente, a implementação do modelo de escola inclusiva (POKER, MARTINS, GIROTO, 2016, p.8)

De maneira mais específica a análise do programa de formação mostrou também que a reflexão sobre a prática e sobre a realidade objetiva de cada município se configura como um procedimento metodológico muito adequado na formação permanente de professores e gestores uma vez que favorece a ressignificação dos saberes, a produção de novos conhecimentos e a transformação da realidade.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização do programa de formação descrito e analisado neste trabalho evidenciou primeiramente que os municípios atendidos se encontram em momentos diferentes na organização da educação inclusiva, ou seja, alguns já avançaram mais do que outros. Mesmo assim todos necessitam ainda formar com maior profundidade quadro de profissionais que possam atuar na elaboração de políticas de educação especial, desenvolver programas de formação permanente de professores e planejar a reorganização da escola na perspectiva da educação inclusiva.

A realização do programa de formação descrito e analisado neste trabalho evidenciou primeiramente que os municípios atendidos se encontram em momentos diferentes na

organização da educação inclusiva, ou seja, alguns já avançaram mais do que outros. Mesmo assim todos necessitam ainda formar com maior profundidade quadro de profissionais que possam atuar na elaboração de políticas de educação especial, desenvolver programas de formação permanente de professores e planejar a reorganização da escola na perspectiva da educação inclusiva.

Porém, em geral, apesar das dificuldades, é importante destacar que a mudança nesses municípios acontece de forma processual, considerando os recursos que cada lugar, cada município já dispunha e das condições que ele tem de garantir a seus alunos público-alvo da educação especial o que lhe é direito por lei. Além disso, o que se vê dos participantes, que representaram a organização da Educação Especial em seu município na Formação era o desejo de pensar e criar estratégias, baseadas na teoria e nas aulas ou nas experiências dos outros participantes, de pensar em algo melhor e novo, desenvolvendo a Educação Especial em suas cidades.

De maneira mais específica a análise do programa de formação mostrou também que a reflexão sobre a prática e sobre a realidade objetiva de cada município se configura como um procedimento metodológico muito adequado na formação permanente de professores e gestores uma vez que favorece a ressignificação dos saberes, a produção de novos conhecimentos e a transformação da realidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 nov. 2011.

CAPELLINI, V.L.M. F. Formação continuada por meio da consultoria colaborativa: compromisso com o ensino-aprendizagem de todos os alunos. In: MENDES, E. G. M; ALMEIDA, M. A. (Org.). **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação.** 1ªed. Marília: ABPEE, 2012, v. 1, p. 247-262.

_____. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental.** 2004. 299f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2004.

CARNEIRO, R. U. C. **Formação de professores: da educação especial à inclusiva - alguns apontamentos.** IN ZANIOLO, L. O.; DALL'ACQUA, M. J. *Inclusão Escolar: Pesquisando políticas públicas, formação de professores e práticas pedagógicas.* Jundiaí, Paco Editorial, 2012. p.7-24.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos :Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. IN: MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. (ORGS): **Formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa,2002.

OTALARA, A. P.; DALL'ACQUA, M. J. C. Formação de professores para alunos público-alvo da educação especial: algumas considerações sobre limites e perspectivas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. esp. 2, p.1048-1058, 2016.

PEDROSO, C. C. A. **Os Cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo e a formação do professor na perspectiva da educação inclusiva: o que indicam as matrizes curriculares**. In: Rosimar Bortolini Poker, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins, Cláudia Regina Mosca Giroto. (Org.). **Educação inclusiva: em foco a formação de professores**. 01ed.Marília: Cultura Acadêmica - Editora, 2016, v. 01, p. 33-58.

TARTUCI, D.; CARDOSO C. R.; FLORES, M. M. L. Salas de Recursos Multifuncionais em Goiás: Formação Docente e Organização do Trabalho Pedagógico. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Orgs). **Inclusão escolar e educação especial no Brasil: entre o instituído e o instituinte**. Marília: ABPEE, 2016.

CAPÍTULO 10

RECREAÇÃO E RECREIO DINÂMICO: POSSIBILIDADES DE UM FAZER PEDAGÓGICO EM UMA ESCOLA CIDADÃ EM PRESIDENTE KENNEDY - ES

Data de aceite: 01/02/2021

Jociele Moreira Gomes

Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
São Mateus – Espírito Santo
<http://lattes.cnpq.br/9847595422144051>

José Roberto Gonçalves de Abreu

Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
Vitória – Espírito Santo
<http://lattes.cnpq.br/3018509507133247>

RESUMO: A pesquisa buscou investigar os aspectos pedagógicos do e como ocorre o recreio na escola. Para embasar a pesquisa, foram utilizados, como referencial teórico, os estudos de lazer, recreação e escola de Nelson Carvalho Marcellino, juntamente com o quadro teórico sobre o tema, abordando as feições educativas do lazer, assim como suas contribuições para o desenvolvimento integral do educando. A metodologia da pesquisa utilizada enquadra-se como qualitativa, tendo como sujeitos da pesquisa alunos e educadores da EMEIF Vilmo Ornelas Sarlo, em Presidente Kennedy-ES, os quais responderam a questionários para coleta de dados. A partir da análise dos instrumentos de coleta, observou-se que as crianças gostam da presença de um adulto na hora do recreio, apenas para questão de segurança, mas preferem brincar de forma livre. Quanto aos profissionais, observou-se a necessidade de um material que os auxiliasse na construção de um recreio mais proveitoso pedagogicamente para as crianças. As categorias de análise

elencadas pela pesquisa foram divertimento, interação e descanso, cuja análise indica que as práticas de lazer utilizadas na escola atuam de forma a empobrecer o aspecto educativo do lazer, apontando para a relevância de um material educativo que auxilie os coordenadores no desenvolvimento de práticas recreativas. Espera-se que este trabalho levante a reflexão dos profissionais da educação e suscite novos trabalhos nesse campo de interesse. Como produto educacional, foi elaborado um guia para recreação dinâmico.

PALAVRAS-CHAVE: Lazer. Recreação educativa. Recreio dinâmico. Lúdico.

RECREATION AND DYNAMIC RECREATION: POSSIBILITIES OF EDUCATION IN A CITIZEN SCHOOL IN PRESIDENT KENNEDY – ES

ABSTRACT: The research sought to investigate the pedagogical aspects of the school recess, and how it occurs. To support the research, Nelson Carvalho Marcellino's studies about leisure, recreation and school were used as a theoretical framework, together with general theoretical framework on the topic, addressing the educational features of leisure, as well as their contributions to the integral development of the teaching. The research methodology used is qualitative, in which students and educators from the EMEIF Vilmo Ornelas Sarlo in Presidente Kennedy-ES, participated answering questionnaires for data collection. From the analysis of the instruments, it was observed that children like the presence of an adult at recess, just for safety reasons, but prefer to play freely. As for professionals,

there was a need for material that would help them build a more pedagogically beneficial playground for children. The categories of analysis listed by the research were fun, interaction and rest, whose analysis indicates that the leisure practices used in the school act in a way to impoverish the educational aspect of leisure, pointing to the relevance of an educational material that helps the coordinators in the development recreational practices. It is expected that this work will raise the reflection of education professionals and raise new works in this field of interest. As an educational product, a dynamic recreation guide was developed.

KEYWORDS: Laisure. Recreation. Dynamic recreation. Ludic and learning.

1 | INTRODUÇÃO

A escola é um espaço sociocultural de convívio das diversidades, ou seja, um espaço de socialização que, por meio das práticas educativas, visa à formação do sujeito em sua integralidade.

O lazer no espaço escolar também é um momento para a comunicação educativa, configurando-se como um importante momento para o desenvolvimento humano integral. O brincar facilita a compreensão de mundo, pois é, neste momento, que a criança interage, se socializa, desenvolve sua motricidade, sua criatividade e suas habilidades, influenciando sua maturação.

Marcellino (2012, p. 41) aponta que “o brincar possibilita à criança a vivência de sua faixa etária e ainda contribui, de modo significativo, para a sua formação como ser realmente humano, participante da sociedade em que vive”. Por meio das brincadeiras, as crianças exploram a cultura em que vivem e constroem a sua personalidade.

A relevância do tema e a necessidade de trabalhá-lo surgiram a partir da vivência, do desafio, vivido profissionalmente e, dentro desse contexto, evidenciam desafios e dificuldades, que permeiam o trabalho de tornar o ambiente escolar um lugar organizado e propício para a aprendizagem.

Então, nesta perspectiva, como fazer com que a prática do coordenador escolar venha a ser significativa para a escola? Após analisar a realidade da escola, como o recreio pode contribuir para o desenvolvimento da criança e reduzir o corre-corre, os tumultos, as brigas e, ao mesmo tempo, permitir ao aluno atingir o principal objetivo do intervalo que é alimentar-se, fazer suas necessidades fisiológicas e, também, interagir e se relacionar?

As particularidades de cada escola estão baseadas em seus atores. A forma de se relacionar está ligada às características de cada uma dessas pessoas, por isso, é preciso cuidado nos processos de direcionamento, atendimento e comunicação. A Escola Cidadã busca uma educação que contemple o educando na sua totalidade. Desta forma, ela necessita oferecer condições para que esse aluno tenha um desenvolvimento global e a comunidade escolar precisa estar engajada de maneira que os espaços e tempos estejam organizados para receber esse aluno.

O conceito de Escola Cidadã foi um movimento que surgiu na década 90 para

denominar a escola que prepara a criança para, e pela, cidadania. Era um movimento educacional que visava à autonomia da escola, com uma integração com a sociedade e a interdisciplinaridade, respeitando as conjecturas de cada comunidade (GADOTTI, 2016).

Assim, esta pesquisa se justifica pelas dificuldades encontradas pelo profissional que exerce a função de coordenador de turno dentro das escolas, que deve estabelecer vários procedimentos e estratégias que atendam às necessidades da instituição escolar.

Ao exercermos a função de coordenadora na EMEIEF “Boa Vista do Sul”, no Município de Maratáizes, percebemos que havia a necessidade de usar estratégias para que o trabalho fosse realizado de forma produtiva, de modo que os problemas detectados, em função do cargo exercido, fossem resolvidos para propiciar resultados positivos.

A complexidade das dificuldades que os coordenadores de turno encontram para organizar o ambiente escolar deveria ser objeto de estudo de grande relevância entre os educadores, pois essa realidade demanda estratégias e metodologias pedagógicas eficientes para alcançar os objetivos pretendidos.

Com a declaração da Organização Mundial de Saúde (OMS) da pandemia causada pela Covid-19, o Sars-Cov-2, o novo coronavírus, que começou na China e vem se espalhando pelo mundo inteiro, por ser um vírus com uma alta taxa de transmissão, medidas de isolamento social e quarentena foram aplicadas na tentativa de limitar a sua propagação.

No estado do Espírito Santo, as aulas presenciais foram suspensas até o dia 31 de julho e os municípios tem seguido essas orientações. Devido a este novo cenário e a incerteza do fim da pandemia e o retorno das atividades escolares, para seguir as orientações do governo e também garantir a saúde e o bem-estar dos alunos, foram feitas algumas adaptações na presente pesquisa.

Esta pesquisa, então, buscou responder ao seguinte questionamento: como um recreio dinâmico pode contribuir para a interação entre os alunos e para o desenvolvimento da formação cultural e social dos educandos?

O presente trabalho tem por objetivo desenvolver uma discussão sobre as práticas produzidas nos recreios escolares, sinalizando aos profissionais de coordenação formas para o desenvolvimento cultural e social do educando, por meio de um recreio dinâmico.

2 | PERCURSO METODOLÓGICO

Entre as várias possibilidades de se estudarem os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas relações sociais, nos mais diversos contextos, a pesquisa que melhor contribui é o estudo de caso descritivo, com enfoque qualitativo. A pesquisa qualitativa nasce nos estudos da sociologia e da antropologia e tem por preocupação a compreensão profunda de um grupo social, uma organização, entre outros.

Alves (1991) destaca três características que são referência nos estudos

qualitativos, quais sejam: a primeira característica refere-se à visão holística, ou seja, para que haja compreensão de um evento, necessita-se compreender o contexto; a segunda corresponde à visão indutiva. Há uma perspectiva livre por parte do pesquisador, o qual fará observações, para durante a análise de dados, destacar as relevâncias. Por último, a intervenção do pesquisador, no contexto, é mínima, embora seja o instrumento central da pesquisa.

A pesquisa desenvolvida possui a tipologia estudo de caso, por retratar uma porção restrita da realidade, nos moldes descritivo-interpretativos (ANDRÉ, 2001), tendo caráter qualitativo, de forma a dar ênfase ao tipo de estudo, não para opor-se às pesquisas quantitativas.

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Vilmo Ornelas Sarlo, localizada em Presidente Kennedy-ES. A escola da rede municipal de Presidente Kennedy - ES está localizada em ambiente urbano e oferta Educação Infantil, o Ensino Fundamental I e II, no período da manhã e tarde, e EJA para os anos iniciais no período noturno.

Segundo dados da secretaria escolar, no ano de 2019, a escola possuía 562 alunos matriculados, sendo 43 alunos na Educação Infantil, 250 no Fundamental I, 214 alunos no Fundamental II e 55 na EJA. Os sujeitos desta pesquisa foram compostos por três coordenadores de turno e as onze turmas dos anos iniciais, do 1º ao 5º ano, do Ensino Fundamental I da EMEIEF Vilmo Ornelas Sarlo, em Presidente Kennedy-ES, totalizando, em média, 30 alunos, entre 6 e 10 anos de idade nos turnos da manhã e tarde. Os instrumentos foram aplicados durante o primeiro semestre de 2020.

Foram preservadas as identidades dos entrevistados, garantindo-lhes o anonimato e os mesmos serão identificados como aluno 1, aluno 2 e assim por diante. O mesmo ocorrerá com os coordenadores. De modo a coletar os dados para a pesquisa, foram aplicados aos alunos e coordenadores um questionário, com o conjunto de perguntas abertas e fechadas que visavam a delinear o aproveitamento do tempo livre no recreio escolar.

A pesquisa se desenvolveu por meio da aplicação de questionários fechados e de coleta de dados na escola, que fará parte do universo do tema em estudo. Posteriormente, executamos a tabulação e análise dos dados, para a efetiva elaboração das explicações sobre o objeto de estudo.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresenta-se uma análise dos questionários aplicados aos alunos e coordenadores da escola municipal de Educação Infantil e Fundamental Vilmo Ornelas Sarlo em Presidente Kennedy-ES. Inicialmente serão apresentados os questionários com os sujeitos desta pesquisa e, em seguida, será feita a análise dos questionários e, por fim, procederemos à análise das respostas dos sujeitos a partir do referencial teórico.

Devido à pandemia de Covid-19, os questionários respondidos pelos alunos e coordenadores foram realizados por meio do *Google Forms*, ou seja, via formulário *online*, durante o mês de maio de 2020.

Para viabilizar os questionários aos sujeitos da pesquisa, foi realizado o contato via aplicativo de mensagens *Whatsapp* com as orientadoras pedagógicas do Ensino Infantil ao 2º ano do Fundamental e a do 3º ao 5º ano do Fundamental I da E.M.E.I.E.F (Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental) Vilmo Ornelas Sarlo. Elas disponibilizaram o link de acesso aos formulários por meio de grupos do mesmo aplicativo aos responsáveis dos alunos.

O contato com os coordenadores também foi feito pelo *Whatsapp*. Desse modo, obtivemos as respostas ao questionário. Para manter o anonimato dos sujeitos da pesquisa, suas identidades foram preservadas, substituindo-se seus nomes pelas indicações Aluno 1, Aluno 2..., ou Coordenador 1, Coordenador 2..., quando necessária a referência a um dos entrevistados. O formulário respondido pelos alunos corresponde a uma amostragem de 30 componentes.

A respeito da primeira questão, no que se refere à idade dos alunos que participaram desta pesquisa, a maioria tem 10 anos de idade (10 alunos), a segunda faixa etária mais incidente foi a de 8 anos (6 alunos), após 9 anos (5 alunos), 7 anos (3 alunos) e 6, 11 e 12 anos (2 alunos).

A segunda pergunta diz respeito ao gênero dos educandos, sendo a 56,70% do sexo feminino (17 alunas) e 43,30% do sexo masculino (13 alunos). Com relação ao ano escolar, a maioria dos pesquisados responderam estar no 5º ano (11 alunos), o segundo ano mais volumoso foi o 3º ano (8 alunos), após o 4º ano (5 alunos) e o 1º e 2º ano com um número menor de pesquisados (3 alunos).

Com relação às atividades desenvolvidas pelos educandos no recreio, a maioria (66,70%) relata que primeiro se alimenta e depois brinca, havendo também aqueles que apenas brincam (20%), os que apenas lancham (10%) e os que ficam sentados sem fazer nada (3,30%). É possível notar que a maioria segue uma rotina costumeira, de se alimentar no meio da manhã e aproveitar o tempo para a interação com os outros colegas, o que não deixa despercebido a quantidade de alunos que prefere não fazer nenhuma alimentação no horário e a pequena porcentagem dos que não fazem nada, refletindo uma quantidade mínima de alunos que não utilizam o tempo para interagir.

A próxima questão buscava investigar se a criança gosta de brincar sozinha ou com os amigos. Todos responderam que preferem brincar com os amigos (100%).

A próxima pergunta questionava aos educandos em qual local da escola eles preferiam brincar. A maioria (53,40%) respondeu que preferia o pátio, mas boa parte relatou que gosta de brincar na pracinha (43,30%), e uma pequena parcela (3,40%) respondeu que prefere brincar na quadra poliesportiva. Os jogos e brincadeiras que ocorrem no pátio requerem a criatividade e o uso de regras enquanto que, na pracinha, as brincadeiras se

limitam ao uso dos brinquedos como o escorrega, por exemplo. Talvez a pracinha revele a sensação de liberdade do brincar.

Sobre as brincadeiras de que mais gostam, os educandos, na maioria, citaram várias brincadeiras tais como pique-pega e pique-esconde e suas variações. Trata-se de um jogo com regras que leva a criança a se superar ou trabalhar em equipe. Também foram citadas brincadeiras como adedonha, correr, pular corda e cabra cega.

A próxima pergunta visava a comparar as brincadeiras executadas na escola às realizadas em suas casas. Notamos a predominância no uso de jogos e aplicativos de celular seguidos das brincadeiras de faz de conta e desenhar. Possivelmente pela falta de espaço para as atividades físicas ou de outras crianças para interagir se sobressaem as brincadeiras imaginativas ou artísticas. Atividades como jogar bola, pedalar e andar de bicicleta aparecem em menor grau. A questão procurava conhecer o brinquedo favorito dos educandos e as bonecas (11 alunos) aparecem entre os mais respondidos, sendo seguida do celular (8 alunos), bicicleta (5 alunos), outros (5 alunos) e bola (4 alunos).

A questão seguinte procurava investigar se os educandos possuíam colegas para brincar no horário do recreio. No geral, os educandos responderam que sim (24 alunos), porém uma parcela pequena (6 alunos) relatou não possuir colegas de brincadeira.

Sobre o acompanhamento de algum funcionário durante as atividades no recreio, a maioria dos educandos (29 alunos) relataram que estes ficam presentes durante o tempo do intervalo, apenas um aluno respondeu que não há acompanhamento de funcionário durante o horário.

Quando questionados sobre a importância de haver um responsável por perto na hora do recreio, quase todos disseram que consideram muito importante, sendo que apenas 2 responderam que não. No geral, para as crianças esse adulto por perto é motivo de segurança, ajuda e para manter a ordem.

Levantamos, a partir das respostas apresentadas até aqui, as seguintes categorias: manter a ordem, evitar brigas, evitar bagunça, segurança, auxílio em acidentes, restrições nas brincadeiras, monitoramento de crianças mais agitadas. Quando questionados se eles consideram importante brincar durante o recreio, a maioria relatou que sim, no geral, por considerarem um momento de interação, relaxamento, diversão e prática de exercícios físicos.

Três alunos, apenas, relataram que não, o primeiro considera esse momento somente “para lanchar”, o segundo relata que é um momento de “lanchar direito e descansar” e o terceiro relata que “falta espaço”. Levantam-se aqui, a partir das respostas, as seguintes categorias: divertimento, interação, atividades físicas, relaxamento e distração.

O lazer na escola, como afirmado por Marcellino (1990), tem ocorrido nos campos artístico e físico, e entre os sujeitos da pesquisa, é possível constatar essa realidade com a predominância das atividades físicas.

A maioria dos alunos aproveitam o recreio para se alimentar e brincar. Estas

brincadeiras, que se dão em grupos, se caracterizam pelo ato de correr de forma despreziosa como nas brincadeiras pique-pega e pique-esconde, as preferidas pelas crianças para se brincar na escola, principalmente no pátio, local mais procurado.

Quando comparado com o que vivenciam em suas casas, constata-se que predomina o uso de brinquedos como bonecas, bola, celular e bicicletas e as brincadeiras variam entre brincar de casinha, jogar bola, andar de bicicleta e desenhar. O lazer e a recreação, neste contexto, têm ocorrido de forma singular com o objetivo de divertir-se e descansar.

A seguir são abordados os dados coletados nos instrumentos aplicados aos coordenadores. Participaram da pesquisa duas coordenadoras e um coordenador, na faixa etária entre os 22 e 35 anos de idade, os quais se dividem entre observar as crianças do Ensino Infantil e o Fundamental I.

A respeito da primeira questão, o que os alunos fazem durante o recreio, todos os coordenadores responderam que lancham e depois brincam. O que está de acordo com o relatado pelos alunos e como aponta Marcellino (1990), para quem as crianças brincam porque traz felicidade e só por esse motivo já é suficiente brincar.

A segunda questão aborda se as atividades, durante o recreio, são direcionadas ou livres. Dois coordenadores relataram serem livres e um relatou que são direcionadas, este último, por acompanhar as crianças menores, da Educação Infantil, defende a necessidade de direcionar as brincadeiras.

No que diz respeito ao fato de as atividades serem lúdicas e livres ou jogos com regras, dois coordenadores relataram ser lúdicas e o outro apontou que se trata de jogos com regras. Como apontado por Petty, Passos e Macedo (2005), as atividades mais livres, ou menos consistentes, são realizadas pelas crianças em um menor grau de desenvolvimento, enquanto que, à medida em que a criança vai avançando nas etapas do desenvolvimento cognitivo, as brincadeiras se tornam mais elaboradas, com regras ou normas e objetivos claros.

A questão seguinte indagava se os alunos gostam de brincar sozinhos ou em grupo, à qual todos os coordenadores responderam que eles preferem brincar em grupos. A brincadeira em grupo possibilita à criança aprender sobre as relações sociais, organiza suas emoções e favorece o espírito de cooperação (MARCELLINO, 2012).

A questão 5 buscava investigar se os alunos continuam na mesma atividade durante todo o recreio. Todos os coordenadores relataram que não. As crianças exploram o mundo ao seu redor por meio das brincadeiras como apontado por Marcellino (2012) e diferentes brincadeiras os colocam em diferentes situações.

Sobre o local preferido pelas crianças para brincar, todos os coordenadores responderam que os educandos preferem o pátio da escola. Como apontado pelas crianças, suas brincadeiras preferidas envolvem correr e, para isso, precisam de espaço.

A sétima questão buscava investigar se os alunos levam algum material para a escola, à qual todos os coordenadores responderam que sim, que levam brinquedos, como

carrinhos, principalmente, os alunos da Educação Infantil. Sobre o tempo que os alunos usam para lanchar, os coordenadores apontaram que levam mais de 10 minutos, durante o qual existe a supervisão de adultos.

A próxima questão perguntava como a maioria dos alunos se organizam para brincar, à qual dois coordenadores relataram que não há uma forma específica, como por gênero, por exemplo. Um coordenador relatou que os alunos se organizam com colegas do mesmo sexo.

Por fim, foi perguntado aos coordenadores se eles julgavam importante o uso de algum guia que os auxiliasse durante o recreio, ao que todos responderam que sim, consideram importante um manual para orientação das atividades lúdicas.

3.1 Abordagem dos dados: Dialogando com a literatura

As perguntas dos questionários tanto dos educandos quanto dos coordenadores visavam a identificar as relações estabelecidas entre as crianças e a escola, durante o recreio escolar.

Devido à suspensão das aulas, por causa da pandemia causada pelo novo coronavírus, estas relações não puderam ser observadas no contexto escolar, apenas identificados por meio dos questionários. Entretanto, o uso de questões abertas e fechadas puderam dar um panorama geral das condições do recreio escolar, nesta escola e, assim, permitir analisá-la.

Nessa perspectiva, são apresentadas algumas categorias de análise, identificadas nas respostas dos educandos, na pergunta central desta pesquisa, em relação à importância das brincadeiras e dos jogos durante o recreio escolar.

O divertimento, primeira categoria de análise escolhida, por estar evidente em diversos momentos nas respostas dos questionários, é uma característica muito importante apontado por Marcellino (2012) sobre as práticas de lazer das crianças. “São valores relacionados parcialmente ao lazer, ao descanso, ao divertimento, à quebra de rotina, entre outros” (MARCELLINO, 2012, p. 14). Divertir-se, para a criança, é algo natural, que traz alegria e felicidade, proporcionando a sensação de bem-estar.

Outra categoria de análise que se destaca na pesquisa é a interação. As brincadeiras em grupo promovem a construção da autonomia, da criatividade, da cooperação, do estabelecimento de normas e limites, da afetividade e a sociabilidade, ou seja, ajudam a construir sua própria identidade. Kramer (2009) aponta ainda que:

Quando interage com o meio, a criança entra em contato com uma série de histórias, ideologias, culturas e seus significados. Nesse movimento de interação e de atribuição de sentidos, ela internaliza conceitos e preconceitos que constituem a sua consciência. O desenvolvimento acontece no contexto social e se expressa nas interações vivenciadas com outras crianças e com adultos, quando a experiência vai se tornando individual [...]. As interações são a vivência das práticas sociais, a arena onde as crianças internalizam os

signos sociais: regras, normas, valores, formas e condições de ser e estar no mundo. Nas interações elas aprendem as formas de ser e estar na escola, com todas as singularidades que permeiam essas instituições. Tais signos e a maneira como eles são valorados socialmente e pelo grupo familiar da criança mostram-se fundamentais no processo de desenvolvimento (KRAMER, p. 151 *apud* DUARTE; ALVES; SOMMERHALDER, 2017, p. 156).

Outro aspecto relevante é a atividade física, vez que, de acordo com as respostas dos educandos, a hora do recreio é importante para a sua prática. Segundo a classificação de Marcellino (2012) sobre os conteúdos fundamentais do lazer, esta é uma das áreas de interesse do lazer, o físico caracterizado pelo movimento, principalmente o de correr. A prática de atividade física, nesta faixa etária, ajuda não só no desenvolvimento da motricidade, mas também estimula o desenvolvimento psicológico e cognitivo da criança.

Cabe ressaltar aqui que, para a maioria dos sujeitos da pesquisa em questão, o único momento em que ocorre a prática de atividade física é o do recreio escolar. A maioria das crianças quando estão em casa brincam no celular, de faz de conta ou desenham.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, procuramos compreender como os alunos da EMEIEF Vilmo Ornelas Sarlo utilizam o tempo disponível para o lazer no período do recreio escolar.

Com a suspensão das aulas devido à Covid-19, esta pesquisa precisou se adaptar às novas condições e encontrar novas formas de chegar a esses alunos e conhecer suas práticas de lazer.

As brincadeiras são muito importantes para as crianças e vão muito além de uma forma de passar o tempo, a brincadeira é a principal forma de expressão da criança. E também é muito importante para o seu desenvolvimento integral, como nos aspectos físicos, social, cognitivo, cultural, emocional e afetivo.

Dentro do contexto escolar, a utilização das práticas de lazer e recreação se tornam, ainda, mais importantes, para o desenvolvimento e a aprendizagem do educando. Como apontado por Marcellino as possibilidades de desenvolvimento pessoal e social que as práticas de lazer oferecem estão “próximas ou se confundem com os objetivos mais gerais da educação” (MARCELLINO, 1987, p. 70).

A escola possui, como papel fundamental, a formação de cidadão, prepará-lo para a vida em sociedade, tanto na sua formação intelectual quanto moral. Como meio de tornar esse papel possível é que entram as práticas de lazer e recreação, como veículos de socialização da educação.

No entanto, como levantado por Marcellino (2012), as atividades de lazer se dão de forma parcial, ou seja, restritas a práticas de descanso, atividade físicas e o divertimento. E, como levantando na análise dos dados desta pesquisa, para os alunos, o recreio escolar é a hora do descanso, de socializar e de divertir-se.

O desenvolvimento ou a apropriação do lazer nesse contexto sinaliza a instrumentalização do lazer em uma abordagem funcionalista e utilitarista do lazer, na qual somente a satisfação individual ocorre, como ferramenta de recuperação de força de trabalho.

Essa visão limitada do lazer leva ao empobrecimento das perspectivas educacionais do lazer e são expostas, no recreio escolar, nos tumultos, nas brigas e corre-corre desnecessários apontados pelos educandos no questionário, quando perguntados sobre a importância de se ter um coordenador por perto na hora do recreio.

É preciso, então, educar para o lazer, ou seja, apresentar o lazer como parte do processo de aprendizagem, durante o qual se faz importante, e necessária, a presença do coordenador, que acompanha o recreio escolar.

Há outros campos ligados ao lazer possíveis de serem desenvolvidos na escola como os campos de interesses manual, do intelecto e artístico, além dos que já são exercidos como o campo do físico e social.

O que fica evidente é a importância de se elaborar um material que auxilie o coordenador nas práticas de recreação e lazer dos educandos e favorecendo à escola formar cidadãos na sua integralidade, valorizando não só os aspectos intelectuais, mas também os sociais e culturais.

Brincar e divertir-se é um direito de toda criança, portanto, cabe à escola promover e garantir oportunidades para que elas exerçam o seu direito ao lazer. Contudo, se faz necessário conhecer e, posteriormente, educar para o lazer saudável e lúdico.

REFERÊNCIAS

ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Cortez, 77, pp. 53- 61, maio 1991. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/797.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2020.

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista FAEEBA-Educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, pp. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2013.v22.n40.p95-103>. Acesso em: 18 abr. 2020.

DUARTE, Camila Tanure; ALVES, Fernando Donizete; SOMMERHALDER, Aline. Interações entre crianças em brincadeira na educação infantil: contribuições para a construção da identidade. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, v. 28, n. 2, pp. 153 - 173, maio/ago. 2017. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjBtdDMzNjpAhUoGbkGHf_uCOWQFjANegQIARAB&url=https%3A%2F%2Frevista.fct.unesp.br%2Findex.php%2FNuances%2Farticle%2Fdownload%2F4550%2FFPDF&usq=AOvVaw2oUd9BpKHwQdrv_JvdV_Rx. Acesso em: 29 maio 2020.

GADOTTI, Moacir. Por uma escola cidadã. **Carta Capital**, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.paulofreire.org/noticias/464-por-uma-escola-cidad%C3%A3?highlight=WyJlc2NvbGEiLCInZXNjb2xhliwiY2lkYWRcdTAwZTMiLCJjaWRhZFx1MDBIMyciLCJjaWRhZFx1MDBIMycslwiZXNjb2xhIGNpZGFkXHUwMGUzIl0=>>. Acesso em: 10 mar. 2020.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sicoli; PASSOS, Norimar Christe. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Estudos de Lazer**: uma introdução. Campinas, 2012.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Lazer e Educação**. Campinas: Papyrus, 1987.

INSTITUTO PAULO FREIRE. **Por uma escola cidadã**. Disponível em: <https://www.paulofreire.org/noticias/464-por-uma-escola-cidad%C3%A3?highlight=WyJlc2NvbGEiLClnZXNjb2xhliwiY2lkYWRCdTAwZTMiLCJjaWRhZFx1MDBIMyciLCJjaWRhZFx1MDBIMycslwiZXNjb2xhIGRpZGFkXHUwMGUzIl0=>. Acesso em: 27 fev. 2020.

UNICEF BRASIL. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 15 mar. 2020.

CAPÍTULO 11

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E CONCEITOS CIENTÍFICOS NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA DISCUSSÃO DE POSSIBILIDADES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Data de aceite: 01/02/2021

Data de submissão: 15/11/2020

Núbia Rosa Baquini da Silva Martinelli

Doutora (PPGEC – FURG). IFRS, campus Rio Grande e SMED Rio Grande, RS
<http://lattes.cnpq.br/5374290582439566>

RESUMO: Apresentamos recorte de pesquisa qualitativa sobre saberes discentes produzidos na relação entre os movimentos de ensinar e aprender na escola, com foco em construções conceituais relativas à educação ambiental. Analisamos as manifestações discentes e docentes em aula, como elemento redirecionador dos planejamentos e do curso da aula, resignificando o ensinar e o aprender. Interações dialógicas em aulas de Ciências do 9º ano do Ensino Fundamental foram vídeo-gravadas, transcritas e analisadas, segundo a teoria das interações discursivas (BAKHTIN, 2006), utilizando o conceito de enunciação, como categoria analítica. Resultados apontam construções conceituais, como: extinção das espécies; conhecimentos das populações tradicionais; contextualização local; conhecimento cotidiano; descarte de materiais e padrões de consumo.

PALAVRAS-CHAVE: Saberes discentes. Enunciações. Sustentabilidade.

ENVIRONMENTAL EDUCATION AND SCIENTIFIC CONCEPTS IN ELEMENTARY EDUCATION: A DISCUSSION OF THEORETICAL AND METHODOLOGICAL POSSIBILITIES

ABSTRACT: We present a qualitative research clipping about student knowledge produced in the relation between the teaching and learning movements in the school, focusing on conceptual constructions related to environmental education. We analyze student and teacher manifestations in class, as a redirecting element of the planning and the course of the lesson, resignifying the teaching and the learning. Dialogic interactions in science classes of the 9th year of elementary school were video-recorded, transcribed and analyzed according to the theory of discursive interactions (BAKHTIN, 2006), using the concept of enunciation as an analytical category. Results point to conceptual constructions, such as: extinction of species; knowledge of traditional populations; local contextualization; everyday knowledge; disposal of materials; consumption patterns.

KEYWORDS: Knowledge students. Enunciations. Sustainability.

1 | INTRODUÇÃO

Este texto discute a inserção da educação ambiental no Ensino Fundamental, valendo-se do corpo empírico e epistemológico de pesquisa-ação concluída. Algumas questões orientam a discussão: Onde está a educação ambiental nas práticas pedagógicas rotineiras,

na escola básica? É necessário planejar atividades específicas de educação ambiental esclarecendo as intenções pedagógicas, ao tratar conceitos e relações atinentes ao meio ambiente e à sustentabilidade? Vejamos essa questão sob duas perspectivas opostas: Compreender a educação ambiental como uma especificidade no currículo escolar requer refletir sobre as formas possíveis de inseri-la ou efetivá-la no cotidiano escolar. Sendo a linguagem determinante das intencionalidades (BAKHTIN, 2006), convidamos à refletir sobre os verbos que usamos acima: Ao cogitar “inserir” a educação ambiental na educação escolar, não estaremos demarcando que ela é estranha, extemporânea, ou episódica à prática escolar? Por outro lado, desenvolver os conteúdos de ensino disciplinarmente, referenciados no contexto local, fomentando reflexões articuladas à perspectiva global, sem entretanto demarcar que se trata de educação ambiental, apostando que o curso das dinâmicas pedagógicas desenvolvidas darão conta do reconhecimento da mesma, pode produzir seu apagamento?

As reflexões que seguem desenham-se em torno dos questionamentos apontados acima e propõem localizar construções conceituais individuais e coletivas de educação ambiental em aulas de Ciências do Ensino Fundamental, em turmas do 9º ano. As aulas são filmadas, transcritas e analisadas, segundo a teoria das interações discursivas de Bakhtin (2006), que considera as interações verbais na sua ocorrência concreta. A aula é o evento em foco, e a as interações verbais constituem a dialogia (BAKHTIN, 2006).

O propósito da pesquisa é encontrar indícios de construção conceitual dos estudantes, nas suas falas, oportunizadas e incentivadas no momento da interação pedagógica, onde se desenham os movimentos de ensinar e aprender dialogicamente (FREIRE, 1996), sendo sua questão principal: Como as manifestações dos estudantes, no curso da aula, podem funcionar como mediações dos processos dialógicos de ensinar e aprender para que a aprendizagem possa ocorrer dialeticamente? Apostamos epistemo-metodologicamente, que essas manifestações apontam a necessidade de corrigir o curso da aula e do programa de ensino, funcionando como guia para a prática pedagógica referenciada na interface dos movimentos de ensinar e aprender. E a questão suleadora¹ deste texto, extraída do corpo da pesquisa, analogamente à sua questão central, é: Que indícios de construção conceitual discente, em termos de ideias para a sustentabilidade são encontrados nas interações?

Assim nenhuma pergunta dos estudantes é considerada inadequada ou fora de hora, pois o contexto da aula é fluido, como aponta Deleuze (1994): “uma aula é uma espécie de matéria em movimento. [] cada grupo ou cada estudante pega o que lhe convém.” (p. 64). Assim cada estudante é responsável pelas suas elaborações e reelaborações cognitivas, ressignificando conhecimentos, num esforço de aprendizagem, individual e coletivo (VYGOTSKY, 2001).

¹ Este é o termo que usamos no sul do Sul, já há alguns anos, no Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental da FURG, para representar uma direção preferencial, reivindicando a perspectiva de valorizar nossa própria posição no mundo, na relação global sul-norte. Em 2009 Boaventura Souza Santos publica sua obra *Epistemologias do Sul*, na qual essa ideia também é trazida.

2 | DESENHO METODOLÓGICO

A pesquisa é qualitativa, exploratória, e desenvolve-se em duas escolas municipais de ensino fundamental (EMEF) da cidade do Rio Grande, RS, da qual trazemos nesse artigo análise sobre as interações havidas em três aulas numa dessas escolas, no 9º ano, no turno diurno vespertino, com estudantes na faixa entre 14 e 18 anos.

Nosso objetivo pedagógico é que os estudantes insiram-se em movimentos de aprender, elaborando autonomamente conhecimentos, partindo do ensino planejado e que nas interações esses indícios de aprendizagens discentes sirvam para subsidiar as ações docentes. As práticas são propostas no sentido de estimular, constituir e manter relações dialógicas entre ensinar e aprender, e entre quem ensina e quem aprende, pois segundo Freire (1996), Carr e Kemmis (1998) e Demo (1997) entre ensino e pesquisa há/deve haver uma relação necessária. Mas é importante pontuar que ela não é automática.

A pesquisa-ação segundo Carr e Kemmis (1988) é a modalidade que conduz a investigação, pois fundamenta a pesquisa do docente na sua própria prática e entende que professoras(es) da escola devem pautar seu fazer docente pela pesquisa. O diálogo é categoria fundamental nessa reflexão. Para Bakhtin (2006) o sentido da palavra é determinado por seu contexto e o “diálogo constitui um caso particularmente evidente e ostensivo de contextos diversamente orientados. Os contextos não estão simplesmente justapostos, como se fossem indiferentes uns aos outros; encontram-se numa situação de interação e de conflito tenso e ininterrupto” (BAKHTIN, 2006, p. 109). Este é conflito cognitivo, existe uma vez que estão em interação pessoas, com suas circunstâncias, individualidades, propósitos e saberes. É, portanto, conflito entre diferentes, porém não entre antagônicos (ZITCOSKY, 2017). É conflito generativo de compreensões mais potentes sobre a vida dos seres naturais e sociais, em interação. É conflito pedagógico entre o que já se sabe e os conhecimentos novos que emergem nas interações, que faz os partícipes, tanto professor(a), como estudantes estranharem as novas informações, em relação aos conhecimentos já construídos, como ficará claro ao longo do texto. Esse estranhamento é mote para a curiosidade ingênua ir sendo, ao longo do processo, substituída pela curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996).

Em se tratando de construir saberes ambientais esse movimento é muito necessário porque segundo Leff (2002) “aprender a complexidade ambiental não constitui um problema de aprendizagem do meio, e sim de compreensão do conhecimento sobre o meio” (p. 217). Assim podemos dizer que se trata de um tipo de meta-conhecimento, ou conhecer sobre o conhecimento multirreferenciado para a sustentabilidade, considerando a atual e as futuras gerações. Essa característica já indica uma resposta às questões que formulamos inicialmente, que iremos tecendo ao longo do texto. A seguir descrevemos e discutimos como se deu a produção do corpo empírico da pesquisa.

2.1 Interações e produção do corpo empírico-epistemológico da pesquisa

O esforço investigativo centra-se nas interações com foco nas mediações na relação pedagógica na sala de aula, porque pensamos com Freire que “... o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente ‘lido’, interpretado, ‘escrito’ e ‘reescrito’”. (FREIRE, 1996, p. 109, aspas e itálico no original) e que “O ensinar se dilui na experiência realmente fundante de aprender (Op. Cit., p. 12)”, não existindo docência sem discência. Assim apostamos que os indícios de aprendizagem dos estudantes dão pistas ao movimento de ensinar, que deve ser corrigido e reajustado de acordo com o que os estudantes manifestam, o que coloca o movimento de aprender como motor do processo pedagógico. Isso não quer dizer que o professor perca sua função. Muito ao contrário: o papel docente complexifica-se, pois se orienta para fora de si, atento às muitas possibilidades de aprender.

As aulas se realizaram a partir de apresentações de seminários pelos estudantes, com temas escolhidos por eles, a partir do documentário *A História do Mundo em 2 Horas*², (COHEN, 2001), de cujas interações surgiu a necessidade de tratarmos da composição das substâncias, materiais e produtos, e o seu consumo, para o que utilizamos outro documentário: *A História das Coisas*³ (FOX, 2007). A audição e a escrita dos áudios ocorreu sem o auxílio de softwares, pois estes não funcionaram, em função das várias vozes superpostas e outros ruídos. A abordagem CTSA (ciência, tecnologia, sociedade e ambiente) naturalmente enseja o tratamento das questões ambientais, que abarcam a constituição individual e coletiva dos sujeitos, conforme Leff (2002).

Para a constituição e análise do corpo empírico, usamos a categoria bakhtiniana enunciação. Assim selecionamos temas das enunciações que emergiram no ato pedagógico dialógico. As filmagens contaram com o auxílio dos estudantes, o que serviu para aproximá-los da professora-pesquisadora, ajudando a quebrar algumas barreiras interpessoais oriundas, em nossa análise, da demarcação dos lugares tradicionais de professor e de estudante. No mesmo sentido as explicações aos estudantes sobre o propósito da pesquisa, dando-lhes ciência da importância de sua contribuição, também foi fator fundamental para a sua expressão. Além disso, filmagens atualmente são muito comuns no dia-a-dia dos jovens.

3 | DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Apresentamos tabela que relaciona as três aulas, com seus objetivos e os temas das enunciações que emergiram. Os recursos didáticos utilizados nas aulas foram: apresentação de seminários, proposições, explicações, uso de modelo físico, uso de simulador virtual, vídeos, discussões, registros no caderno e confecção de cartazes e maquetes.

2 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eGIDxp4TNWk>.

3 Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=G7_S0mMbKiw.

Aulas	Objetivos	Temas das enunciações relativos á educação ambiental⁴
1 Gravida de (G)	Discutir os eventos que originaram as condições de formação da Lua; Discutir as consequências de tal evento; Introduzir a noção de campo gravitacional. Demonstrar evidências cotidianas da ação da gravidade.	Limites astronômicos: terra, atmosfera, céu, espaço. Extinções ao longo da história Extinção da espécie humana: uma possibilidade Natureza da ciência: modelos científicos
2 Marés (M)	Responder questões formuladas na aula anterior sobre a influência da Lua na Terra; Compreender as marés como deformações na crosta terrestre; Discutir outros aspectos, referentes ás marés, além da gravidade; Compreender porque em Rio Grande as marés são predominantemente meteorológicas;	Tipos de conhecimento: conhecimentos das populações tradicionais Contextualização local / Conhecimento cotidiano Fenômenos cíclicos.
3 História das coisas (H)	Compreender a origem dos produtos industrializados usados do dia-a-dia; Discutir os possíveis impactos ambientais da produção e do descarte de materiais; Discutir alternativas de descarte de materiais Discutir a racionalidade que orienta a produção e o consumo na sociedade ocidental.	Consumo Constituição química dos materiais Reutilização, redução e reciclagem.

Quadro 1: Dados objetivos das aulas em análise

Fonte: Autoria própria.

Passamos a seguir a análise das interações discursivas, chamando atenção para a legenda usada: P para falas da professora, A para as falas dos estudantes, com os códigos referentes ás diferentes aulas: G (aula Gravidade), M (aula Marés) e H (aula História das Coisas), dividindo o texto em subtítulos relativos aos temas das enunciações. Usamos ainda AA para diversas vezes, ou quando foi impossível distinguir o falante.

3.1 Tema das enunciações: Extinção das espécies / desequilíbrios ambientais

As apresentações de seminários pelos estudantes ensejam as interações discursivas, que se inter-relacionam, na sequência de aulas, sendo que a aula Gravidade é desencadeada pelo seminário Formação da Lua, cujo evento desencadeador é o choque de um meteoro, de acordo com teoria amplamente aceita, veiculada no A História do Mundo em 2 Horas. Daí emergem questões sobre a extinção dos dinossauros, motivada por efeito de outro choque desse tipo e daí para extinção da humanidade, como possibilidade teórica. Explica-se que nesse sentido há duas teorias: uma é a que extinção pode ser mesmo uma possibilidade no nosso caminho, como espécie, possibilidade natural, que ocorreria

4 Os temas destacados são analisados neste texto, enquanto que os demais são objeto de análise em outros artigos, como o que analisa as aprendizagens feitas pelos estudantes em relação a Natureza da Ciência.

de qualquer forma, como ocorreu na grande extinção do período permiano, ou a dos dinossauros, mencionada no filme. Seguindo a explicação, menciona que há outras teorias que dizem que podemos ser extintos, mas por causa dos desequilíbrios ambientais que provocamos, como sociedade. O aquecimento global é um dos indícios da coerência desta teoria, que na opinião de alguns pesquisadores da atualidade se realiza como exacerbação das condições climáticas, com valores extremos de temperaturas positivas e negativas registradas pelo mundo nos últimos anos. Essas explicações geram a interrogação do estudante, em tom de confirmação:

AG3: É por causa da poluição né sora...

P: Não só a poluição em si, mas também o consumo... Nosso padrão de consumo... da sociedade nossa, ocidental.

Cria-se assim a necessidade de tratar do tema do consumo, relacionado à poluição e a degradação ambiental. Entretanto nesta aula o interesse dos estudantes foca-se na natureza da ciência e seu funcionamento, de modo que para tratar o tema do consumo na sociedade ocidental, propõe-se, após essa sequência de aulas, o documentário A História das Coisas, através do qual então surge, como tema das enunciações o consumo.

3.2 Temas das enunciações: Consumo, descarte e alternativas de sustentabilidade

Dois motivos guiaram a escolha por mais um filme como estratégia didática: a turma já estava operativa com o esquema didático: filme, buscas sobre tópicos específicos, elaboração de trabalhos, discussão e fechamento dos assuntos em aula com reflexões, desenvolvimento conceitual e registros de dados pelos estudantes. Esquema pelo qual se tratam os temas em estudo e desenvolvem-se os assuntos, chegando-se aos conceitos, dialogicamente. O outro motivo é que há poucos recursos na escola, sendo um deles a sala de vídeo para exibição de filmes, atividade que se pode fazer com qualidade, sem interrupções aleatórias, boas acomodações para os estudantes e boa qualidade de áudio e imagem. A seguir apresentamos alguns excertos das interações dialógicas da aula 3 (História das Coisas):

AH1: Sora a primeira coisa de cara que eu não entendo... No filme das 2 horas, que a gente estudou um monte, e fez trabalho e tal... Tinha que as substâncias são feitas nas estrelas...

AH2: Não todas né...

P: Isso! Nem todas. Na verdade os elementos, não as substâncias. Atenção pra isso hem! Vou botar aqui no quadro... Que pelo jeito isso não ficou bem entendido... Substâncias! Elas são a reunião de elementos ok? Qual é um dos elementos importantíssimos na nossa vida, na vida toda do planeta, que não

foi feito nas estrelas?... Sem ele não existiria toda a abundância de vida que há hoje...

AH2: O oxigênio sora!

Após essas falas, pontua-se a diferença conceitual entre elemento e substância, esclarecendo que as substâncias podem formar-se naturalmente; ou serem sintetizadas artificialmente, e que são a reunião de elementos, mediante ligações químicas. Isso ensejou voltarmos a várias passagens do filme, que justamente trata de como as coisas que usamos no dia-a-dia são fabricadas e as consequências do seu uso e descarte. Por meio desse filme foi possível, enfim tratarmos sobre o padrão de consumo da sociedade ocidental, que ensejou reflexões sobre os seguintes tópicos: diferenças entre o consumo aqui no Brasil e nos EUA, com estranhamento dos estudantes sobre a quantidade de coisas supérfluas consumidas lá, em relação ao consumo a que estão acostumados; comparação entre a vida útil de certos produtos lá e aqui; diferença entre as substâncias que compõem os produtos lá e como eles entendem que seja a composição dos mesmos produtos no Brasil. Esta discussão abre a necessidade do tratamento interdisciplinar do tema globalização, o que não chegou a ocorrer.

Várias formas de aproveitamento de materiais foram discutidas, nas quais mencionamos os 3R (reduzir, reutilizar e reciclar), dando especial importância à redução e à reutilização. Entretanto alguns estudantes externaram posições conservadoras, do tipo:

AH8: É só o que faltava, além de tudo que a gente tem que fazer, ainda tem que separar lixo... Isso é a prefeitura que tem que fazer!

P: Mas, (fulano) reflète comigo: a prefeitura tem obrigação sim de retirar o lixo da frente da tua casa, tem obrigação com o recolhimento, certo. Mas ela vai dentro da tua casa separar o lixo? Ah por favor né... E qual é o problema do lixo todo junto? Quem vai me responder?

AH2: Ah sora, se tu pensar... é que fica tudo sujo né... Até o que não tava sujo... Antes.

P: Precisamente! Se a gente tem um PET limpinho, vazio, a gente vai botar ele numa sacola com resto de comida, pra ficar tudo sujo? Olha o volume que vai dar isso! Volume vocês já estudaram comigo. O que é volume? Vamos lembrar.

AH7: É espaço sora, espaço que a coisa ocupa. A gente viu lá antes...

P: Isso! Então, quando a gente junta os lixos, além de sujar o que não era sujo, a gente forma um volume muito maior de lixo. E pra quê? Só por não separar em casa... Coisa que não é obrigação da prefeitura não. É nossa.

Motivada por essa discussão acima iniciamos conversas na escola, com o intuito de fomentar a ideia da separação dos resíduos em dois tipos: seco ou limpo e orgânico ou úmido. Foi curioso receber de alguns colegas, as mesmas respostas dos estudantes, quanto á obrigação com os resíduos. Isso nos leva a refletir que numa comunidade carente de bons serviços públicos, muito provavelmente seja necessária estratégia diferente, para desencadear processos que culminem em conscientização sobre a responsabilidade pelos resíduos, pois os profissionais e os cidadãos do bairro sentem-se já sobrecarregados, ocupando-se das próprias funções de trabalho e subsistência.

Especulando sobre esse posicionamento frente aos resíduos, pode-se inferir que esse pensamento está arraigado na comunidade, de modo que faz sentido a recomendação de Freire (1996) de partir da “experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes” (p. 33). Mas não se espere respostas que configurem relações livres de conflitos; ao contrário, será um campo empírico eminentemente conflituoso, pois aí estão em contradição valores e práticas da sociedade neoliberal que fomenta o individualismo, onde o espírito comunitário não é valorizado. Entretanto pensamos com Subirats (2003) que:

A comunidade-escola não pode ficar reduzida a uma instituição reprodutora de conhecimentos e capacidades. Deve ser entendida como um lugar em que são trabalhados modelos culturais, valores, normas e formas de conviver e de relacionar-se. É um lugar no qual convivem gerações diversas, em que encontramos continuidade de tradições e culturas, mas também é um espaço para mudança. A comunidade-escola e a comunidade local devem ser entendidas, acreditamos, como âmbitos de interdependência e de influência recíprocas, pois [...] indivíduos, grupos e redes presentes na escola também estarão presentes na comunidade local, e uma não pode ser entendida sem a outra (p. 76).

Nessa perspectiva a escola estava, á época da formação do corpo empírico da pesquisa (2017), em processo de construir a versão escolar local da proposta Escola ComVida⁵ construída pela Secretaria Municipal de Educação (SMED). Uma das iniciativas institucionais na escola, desse projeto é a criação de um grupo de artesanato, que utiliza materiais separados dos resíduos, o que aproveitamos como argumentação na interação com os estudantes, para instalar a reflexão de que, a despeito das obrigações do poder público e do direito dos cidadãos de cobrarem a realização desses direitos, iniciativas articuladas dos cidadãos podem ter bons frutos, diminuindo a quantidade de resíduos e gerando renda.

A partir dessas reflexões foram surgindo, nas interações dialógicas em sala de aula, outros exemplos de aproveitamento de materiais, tais como o revestimento das casas, no

5 Disponível: <http://www.riogrande.rs.gov.br/smed/wpcontent/uploads/2013/04/PROJETO+SMED+2013.pdf>

bairro, com caixas tetrapak⁶ e uma composteira construída e cuidada por moradores de uma certa quadra do bairro. Desta forma os diálogos propiciaram a revisão de conteúdos estudados em anos anteriores, como a decomposição e os ciclos naturais de matéria e energia, relacionando-os com os conceitos de elemento e substância, focos iniciais da aula 3 (História das Coisas). Entretanto, alguns estudantes manifestaram-se sempre resistentes a concordar que as iniciativas populares, no bairro pudessem ter algum valor.

Discutiu-se também o apagamento desses conhecimentos na via cotidiana. Mas lembrou-se que as redes de TV aberta apresentam esquetes (curtas inserções) durante a programação, sobre, no dizer dos estudantes: “temas da Natureza, reciclagem e essas coisas...”. Ao que se explica que isto se deve à obrigação das empresas de comunicação tem no Brasil, bem como de todos, de promover a educação para a sustentabilidade. Ao que alguns estudantes questionam como o governo pode ter ingerência sobre a programação das redes privadas. Explicamos então que para a sociedade funcionar há normas seguidas por todos e que as atitudes pessoais devem atender aos interesses sociais, dando alguns exemplos cotidianos. Encarra-se essa parte das discussões com a indicação de que os estudantes leiam o artigo 5º da Constituição Federal, que trata das garantias dos cidadãos e das prioridades da nação. Consideramos que foi uma possibilidade de tratar da formação de cidadania, que não foi aproveitada em todo o seu potencial, pois estas discussões deveriam ter sido ampliadas, o que acabou não ocorrendo. O que nos leva a refletir sobre o espaço-tempo da escola tradicional, oriundo de modelos empresariais, conforme Silva (2015), onde se perdem oportunidades de desenvolver de forma integrada e contextualizada os movimentos de ensinar e aprender, embora a escola esteja em movimento inicial, no sentido de uma educação contextual.

Outro tema que motivou os estudantes ao debate nesta aula foram os venenos que são usados, ou se formam nos processos de fabricação dos materiais de uso cotidiano, em cujas discussões, a maioria mostrou-se preocupada com a saúde pública, enquanto uma minoria demonstrou estranhar o tratamento desses temas que eles não consideram “matéria de aula”, em que pese as explicações sobre abordagem CTSA, dos conteúdos.

3.3 Tema das enunciações: Conhecimentos das populações tradicionais

Ao tratar do regime de marés na praia do Cassino, na aula 2 da sequência (Aula Marés) menciona-se em linhas gerais o regime de ventos na região e suas consequências, o que gera a discussão sobre diferentes saberes, conforme excerto abaixo:

P: ... Então os efeitos mais dominantes aqui [nas marés] são as condições climáticas ou meteorológicas: o vento, se é Sul, que dá ressaca na praia; se é Nordeste, o mais comum aqui, que traz chuva em três ou quatro dias... Por causa da pressão atmosférica, que na verdade é quem manda no vento.

⁶ Caixas de leite e sucos, cuja parte interna é revestida de película metálica que, colocada sobre o revestimento da casa reflete a radiação solar, conferindo conforto térmico à construção.

AM4: Ah tá sora! Tu acredita nisso do vento que traz chuva? Isso é história de pescador... Dos antigos...

P: Acredito! Sem dúvida alguma: começa a cuidar que tu vais ver que é bem assim mesmo. E o vento sul limpa o tempo, leva as nuvens embora porque a pressão atmosférica, que estava baixa, sobe. Aliás, esse é um conhecimento das populações tradicionais (...) como os pescadores, que observam a Natureza, que vivem da Natureza, que a Ciência está considerando agora. (...) Estão entendendo (...) que não existe só um tipo de saber, que é legal é a gente integrar os saberes.

De acordo com Arroio (2013) “O percurso escolar nos vai distanciando de nossas experiências e de nossas leituras do real aprendidas nas origens” (p. 126). Assim a experiência discente se encontra, nessa perspectiva que trabalhamos, talvez confusa, pois ao fomentarmos a integração de saberes, valorização aqueles locais e seus detentores, criamos um contraste com o que eles esperam da escola. Encontram-se assim, num limbo entre a cultura escolar que os acostumou a distanciarem-se dos saberes originários; e uma proposta que valoriza esses mesmos saberes e enfatiza sua importância. Segundo Diegues (2008): “Na concepção mítica das sociedades primitivas e tradicionais existe uma simbiose entre o homem e a natureza, tanto no campo das atividades do fazer, das técnicas e da produção, quanto no campo simbólico” (p. 63). O autor coloca que essa concepção mítica é mais perceptível em populações específicas, como os indígenas, entretanto também se verifica, de forma menos evidente em algumas populações ribeirinhas amazonenses e caiçaras. De nossa parte, especulamos que aqui na cidade do Rio Grande ela está ainda mais diluída nas comunidades de pescadores artesanais, ou em remanescentes, entre a geração mais velha.

Assim em se tratando do conhecimento escolar, como preparação dos estudantes para a de construção presente e futura de uma racionalidade ambiental para a sustentabilidade, é importante que eles entrem em contato com novas formas de conceber o conhecimento válido, pois, segundo Diegues (2000) em níveis superiores de ensino o desafio estará posto, como forma de efetivar práticas conservacionistas. “Para tanto, deve ser criada uma nova aliança entre os cientistas e os construtores e portadores do conhecimento local, partindo de que os dois conhecimentos – o científico e o local – são igualmente importantes” (DIEGUES, 2000, p. 42). Trata-se de valorizar o conhecimento empírico da população tradicional, sendo um dos aspectos que integra a complexidade da Educação ambiental, que deve, segundo Reigota (1996) propor: “a noção de responsabilidade, não só com o planeta e a comunidade, mas consigo próprio...” (p. 46), enfatizando a ideia de agir na comunidade, tendo em vista a perspectiva global. Diante do exposto, consideramos que estamos fazendo nosso papel docente de desacomodar os estudantes das suas certezas de que o conhecimento válido vem exclusivamente de fontes externas a sua comunidade, ajudando a desvelar uma das condições de opressão de que

padecem as classes populares (FREIRE, 1996).

ARROIO (2013) diz que os sistemas escolares ignoram o real vivido, privilegiando o real idealizado, baseado em conceitos, em nome de uma “paz cientificista e conceitualista nas escolas” (p. 127). Entretanto casos de violência e desrespeito de que se tem notícia na escola cotidianamente, derrubam a ideia dessa pretensa paz. Por isso o autor recomenda projetos pedagógicos que fomentem experiências sociais, na intenção de romper com essa lógica pedagógica anacrônica e deslocalizada. Grūn (2007) fala da “ausência de historicidade [na educação] e a atividade humana colocada na perspectiva de um presente puro, liberto da tradição, considerada nefasta pela ciência” (p. 29), presente nos currículos escolares e nas ciências. E questiona:

Como poderíamos pensar questões tão fundamentais como o desenvolvimento sustentado (que depende de uma ética para com as futuras gerações), e a preservação das culturas tradicionais indígenas (que depende de um respeito para com a tradição e o passado) em um currículo cuja base conceitual está atrelada a uma férrea lógica presenteísta? (GRÜN, 2007, p. 108, parênteses no original).

Assim parece que a escola, em termos gerais, não tem considerado as condições sociais, ou o espaço-tempo vivido, o seu contexto. Desta forma, se pode compreender ideias apresentadas por alguns estudantes, sobre esta forma “diferente” de conduzir os processos de ensinar e aprender:

A16: Tá louco! Eu nunca tinha aprendido assim... É copiar e pronto.

P: Ah bom, temos um conflito aqui então... Porque eu não concordo com esse método de copiar e pronto. Por tudo o que eu tenho estudado de educação... Esse método da cópia... Não funciona... Vocês não aprendem de fato... Memorizam informações... Só. Não conseguem transformar essas informações. Unir os conhecimentos, num todo...

A16: (...) Eu acho que aula é aula. Normal... Bota no quadro, copia e pronto.

Num âmbito maior do que a própria educação, teoria e prática devem estar em conexão, dialeticamente, partindo do mundo vivido, conforme Bakhtin (2006), que aprofunda a questão das condições para a formação do pensamento, subordinando-o ao sistema ideológico onde ele se forma.

3.4 Tema das enunciações: Contextualização local

A contextualização espacial abre a possibilidade de o estudante ter uma experiência de aprendizagem referenciada na sua localidade, onde as experiências cotidianas ocorrem, sendo esta uma condição para a produção de sentido, ideia corroborada pela teoria socio-interacionista da aprendizagem de Vygotsky (2001). Reigota (1996) recomenda que “Na educação ambiental escolar deve-se enfatizar o estudo do meio ambiente onde vive o aluno,

procurando levantar os principais problemas da comunidade, as contribuições da ciência, os conhecimentos necessários e as possibilidades concretas para a solução deles” (p. 27). Assim a contextualização torna-se ferramenta essencial para desenvolver no estudante a compreensão de si mesmo como parte do ambiente e enseja o desenvolvimento de suas potencialidades de atuação no meio social. Nessa perspectiva, emerge no final da aula 1 (Gravidade), o seguinte questionamento de um dos estudantes, o que enseja o planejamento da aula 2 da sequência (Marés): “Sora é verdade que a lua influi no mar? Na maré, ou isso é bobagem?”

Abaixo trazemos enunciações relativas à esta aula (Marés), planejada em função dessa pergunta, onde a contextualização é trabalhada num sentido crescente desde o questionamento do estudante sobre se está se falando de uma situação vivenciada na praia que ele frequenta:

P: Vamos pensar o seguinte: quem já passou um dia todinho na praia, chegando bem cedo e indo embora bem á tardinha?

AAM: Eu, eu sora, eu fui já muito...

A2: Sora eu vendo bolinho de peixe na praia com o meu tio, a gente passa todo todinho o dia... Mas... Eu nunca vi... Como assim, maré? Eu nunca prestei atenção... nisso da maré...

AM3: Ai guri!... Tu nuca viu que ás vezes a água tá lá em cima nas dunas, e ás vezes ela tá lá bem longe?...

AM4: Mas não disse que tu tá falando né sora?

P: Na verdade sim! É disso mesmo que tô falando: quando a água tá lá nas dunas é a maré alta. Quando ela tá recuada, deixando a praia bem grande, bem larga, é a maré baixa. Mas aí é que tá: quando a água tá lá em cima, nas dunas, a razão, a causa dessa maré alta, altíssima é meteorológica, não lunar. As marés lunares, aqui em Rio Grande, são menores.

No excerto acima vemos, os temas das enunciações conhecimento cotidiano e contextualização local, que se constitui como eixo dessa aula, na qual os estudantes vão tomando consciência de que a “sua praia” é um ambiente no qual se pode aprender conceitos e conteúdos científicos, tais como: Gravidade; Estados de agregação da matéria (sólido, líquido e vapor); Fluidos; Deformação; Partes do planeta; Nomenclatura científica; Ângulos; Fenômenos cíclicos; Aspectos geográficos: (Plataforma continental, relevo, Pontos cardeais, Polos terrestres); Volume; Pressão atmosférica; Influência da pressão nas mudanças de fase; Teorema de Stevin; Grandezas vetoriais – características dos vetores. Esses foram os conteúdos e conceitos trabalhados nessa aula. Entretanto muitos outros conteúdos científicos podem ser trabalhados, usando a praia como eixo orientador das

reflexões e contexto.

4 | PALAVRAS FINAIS

Com Freire (1996) apostamos na problematização a partir do vivido, como leituras de mundo dos estudantes, e no diálogo como método pedagógico, entre professores e estudantes e destes com os objetos de conhecer, na busca do “ser mais do educando” (FREIRE, 1996), a partir da consciência da própria inconclusão, comum entre professores e estudantes, como mostramos no excerto abaixo:

AG1: Mas tu não vai pedir pra gente botar na prova tudo tudo isso aí que tu ensinou hoje né sora? Como é que eu vou decorar isso sora?

P: (...) Mas não é pra vocês se sentirem... Sem condições de aprender. Ao contrário: a gente é uma turma, a gente tenta ser, fazer uma comunidade de pessoas que aprende junto... Não é pra se estressar... A sora também aprendeu pra fazer essa aula com vocês, fui pesquisar, e aprendi também na hora da aula... E assim é com a vida também: tem um monte de desafios que esperam a gente!

(...) AA: Mas sora, hoje a gente entendeu tudo... Mas no dia da prova... Não vai ter filminho do simulador... E também tu não vai deixar a gente acessar... Né?... Ai eu não vou me formar soraaaa...

(...) AA: Sora: a gente tá preocupada! A gente nunca aprendeu tanta coisa assim... A gente só copiava...

P: Hum... Falamos disso na próxima aula, mas se tranquilizem! Acalmem o coração. (Abraço entre as estudantes e a professora).

Se a consciência da própria inconclusão ou inacabamento, pedagogicamente considerada leva ao exercício da busca pelo conhecimento; em contrapartida traz certa angústia, que deve ser trabalhada, no sentido de tranquilizar os estudantes, para que se sintam impulsionados a conhecer e seguros das suas potencialidades. Talvez pela primeira vez as estudantes estejam experimentando a sensação da vastidão do conhecimento e das suas próprias potencialidades e limitações para conhecer. Somente por esse resultado, teria valido a experiência pedagógica aqui discutida.

Outo resultado do exercício da educação dialógica que propomos é que os estudantes sentem-se autorizados a criticar o modelo de ensino proposto e efetivado, como se pode perceber no excerto acima, entre outros. Assim os excertos selecionados não apresentam apenas aspectos positivos, ou seja, a construção conceitual desejada, dentro da concepção de educação para a sustentabilidade do ambiente, que envolve a emancipação dos sujeitos. Ao contrário, algumas falas ilustram concepções que ser quer

superar e que esperamos superar através do diálogo respeitoso com os estudantes em aula, através de uma pedagogia que instiga a duvidar e questionar.

A essa altura estamos em condição de responder a alguns dos questionamentos iniciais desta escrita: pensamos que os estudantes devem ser comunicados claramente das intenções docentes, explicando que se está, ao tratar dos conteúdos escolares, teorizando-praticando, sobre temas da Educação Ambiental, uma educação para a emancipação do sujeito e das coletividades humanas e para a conservação do meio natural. Essas intenções devem ficar claras, não apenas através das práticas adotadas; mas através do discurso pedagógico. Nesse sentido pensamos que as interações serviram para dar ciência aos estudantes de que eles participaram num movimento de mudança das práticas escolares. Pensamos que esta comunicação é um movimento importante, porém não temos notícia de que ele ocorra extensivamente. Entretanto esperamos ter demonstrado que se pode promover movimentos de ensinar e aprender dialógicos e emancipadores na educação básica, por meio da Educação Ambiental, intencionalmente planejada e trabalhada em sala de aula, perpassando os conteúdos escolares, desenvolvendo-se naturalmente no cotidiano escolar, impactando assim, com sua ação positiva, toda a prática escolar. E esperamos ainda que a sua divulgação possa funcionar como motivação para a ação docente transformadora, em oposição às dinâmicas da educação bancária.

REFERÊNCIAS

A História das Coisas. Story of Stuff (Original). FOX, L. Documentário, 21 minutos. EUA < 2007. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Q3YqeDSfdk>. Acesso: 30 jul.2017.

A História do Mundo em 2 Horas. History Of The World In Two Hours (Original). COHEN, D. 120 minutos, documentário, History Chanel: 2001. Reino Unido. Formato digital: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tnVUJhc4lc>. Acesso: 30 mar.2017.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa.** 5ªed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** 7ªed. São Paulo: Hucitec, 2006.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. **Teoría Crítica de la Enseñanza.** Trad. J. A. Bravo. Barcelona, Martínez Rocca: 1988.

DELEUZE, Gilles Abecedário de Gilles Deleuze. **Entrevista a Claire Parnet**, 1994. Disponível em: <http://escolanomade.org/wp-content/downloads/deleuze-o-abecedario.pdf>. Acesso: 23 jun.2016.

DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa.** Campinas: Autores Associados, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

DIEGUES, Antônio C. Etnoconservação da natureza. (Org.) In: **Etnoconservação: novos rumos para a proteção da natureza nos trópicos.** 2ªed. São Paulo: Hucitec e NUPAUB, p. 1-46, 2000.

_____. **O mito moderno da natureza intocada**. São Paulo: NUPAUB - Núcleo de Apoio à Pesquisa sobre Populações Humanas e Áreas Úmidas Brasileiras – USP/Hucitec, 2008.

GRÜN, Mauro. **Ética e educação ambiental**: a conexão necessária. 11ed. Campinas: Papirus, 2007.

LEFF, Enrique. **Epistemologia ambiental**. 2ª ed. Trad. Sandra Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental**. 1ª reimp. São Paulo: Brasiliense, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade**: Uma introdução às teorias de currículo. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SUBIRATS, Joan. Educação: responsabilidade social e identidade comunitária. In: GÓMEZ-GRANELL & VILA (org.). **A cidade como projeto educativo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e Linguagem**. Edição Ridendo Castigat Moraes. Versão para eBook. eBooksBrasil.com. 2001. Fonte Digital: www.jahr.org.

ZITCOSKI, Jaime. Educação popular e movimentos sociais na América Latina: o desafio da participação cidadã. **Educação** | Santa Maria | v. 42 | n. 1 | p. 73-84 | jan./abr. 2017. ISSN: 0101-9031 <http://dx.doi.org/10.5902/1984644420447>.

CAPÍTULO 12

CARACTERIZAÇÃO EDUCAÇÃO DE FRONTEIRA BRASIL E BOLÍVIA, CASO VILA BELA DA SANTÍSSIMA TRINDADE, OESTE MATO-GROSSENSE

Data de aceite: 01/02/2021

Data de submissão: 11/01/2021

Denildo da Silva Costa

Unemat – Universidade do Estado de Mato Grosso
Vila Bela da Santíssima Trindade – MT

RESUMO: Este trabalho analisou a educação no espaço de fronteira Brasil/Bolívia, no estado de Mato Grosso e departamento Santa Cruz, durante 2015 a 2019 com abordagem metodológica de observações participante e entrevista semiestruturadas. Através da pesquisa concluiu-se que não há integração entre a educação dos dois países, algo imprescindível de implementação. Enquanto do lado brasileiro, no município de Vila Bela da Santíssima Trindade, polarizou unidades, fechando mais da metade das escolas de fronteira existentes, justificando falta de profissionais de áreas específicas de conhecimento e melhor qualidade no ensino, em território boliviano, a solução para mesmo problema, criou o programa modular com docentes com logística nômades, levando-os até as escolas pequenas e distantes, não desativando nenhuma unidade escolar. Necessita conhecer e compreender para efetivação de programas como escolas interculturais de fronteira, com diálogo cooperativo entre os dois países sobre a educação na região.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Intercultural; Fronteira; Integração.

CARACTERIZATION OF BRAZIL AND BOLIVIA BORDER EDUCATION, VILA BELA THE SANTÍSSIMA TRINDADE CASE, WEST MATO-GROSSENSE

ABSTRACT: This work analyzed education in the Brazil / Bolivia border area, in the state of Mato Grosso and Santa Cruz department, during 2015 to 2019, with a methodological approach of participant observations and semi-structured interviews. Through the research it was concluded that there is no integration between the education of the two countries, something essential for implementation. While on the Brazilian side, in the municipality of Vila Bela da Santíssima Trindade, it polarized units, closing more than half of the existing border schools, justifying the lack of professionals in specific areas of knowledge and better quality of education, in Bolivian territory, the solution for even problem, he sought a modular program with teachers with nomadic logistics, taking them to small and distant schools, not deactivating any school unit. It needs to know and understand in order to implement programs such as intercultural border schools, with cooperative dialogue between the two countries on education in the region.

KEYWORDS: Intercultural education; Border; Integration.

COMEÇANDO DIÁLOGO

Nossa área de fronteira é definida como uma faixa interna de 150 km de largura, paralela à linha divisória terrestre do território nacional (Brasil, 1988). De acordo com Cortella (2008),

pensa muito que a escola como fomentadora da sociedade, no entanto é o contrário: é a sociedade que gera sua escola, mesmo que isso converta em fermento das autonomias existentes, tanto na sociedade quanto na escola.

Nas palavras de Ferraro Jr. (2020), fronteiras são regiões onde as desigualdades socioeconômicas entre países tornam-se mais salientes, influenciando a dinâmica dos fluxos territoriais orientados pela disponibilidade de serviços públicos e oportunidades comerciais. Sobre educação, o mesmo autor aponta desigualdades entre Brasil e Bolívia, no espaço de fronteira há muita frequência de alunos bolivianos em escolas brasileiras no ensino básico, e nas universidades bolivianas fluxo enorme de brasileiros estudando.

A fronteira internacional entre Brasil e Bolívia, oeste mato-grossense, apresenta simetrias e particularidades, desde espaços muito habitado com fluxos em movimento e espaços inabitados. Santana (2018) define que cada fronteira tem distinções permeadas pelas suas características culturais, relações sociais e econômicas próprias, resultado da convivência de pessoas com origem identitárias diversas.

Conforme Arf e Velasques (2017), Escolas situadas em área de fronteiras são, em geral, instituições que acolhem indivíduos de nacionalidades distintas e que lidam com situações típicas dessas regiões, como, por exemplo, a mescla dessas diferenças num mesmo ambiente escolar. Temos várias pesquisas desenvolvidas e experiências de educação em espaços de fronteira seca nos estados: Rio Grande do Sul, Paraná e Mato Grosso do Sul, já sobre a realidade Mato Grosso, poucas discussões e trabalhos relacionados. Um fator que analisamos também sobre esse apontamento é fator de escolas estarem em áreas urbanas e cidades gêmeas, não em escolas rurais, como o contexto pesquisado.

Em todas as definições para educação em espaços de fronteira, é inânime o termo interculturalidade: [...] Como em toda prática social, interculturalidade se vive na medida em que se produzem contatos qualificados com o outro, como por exemplo, nos planejamento conjuntos dos professores dos dois países, nos projetos de aprendizagem em que interagem os alunos.

Sobre educação intercultural e políticas pública que envolve fronteira, Mecyt & Mec (2008), define entre as normatizações, declarações e portarias, destaca-se o programa de 2004, entre os membros de em encontro de Ministros de educação do Mercosul, assinado na cidade de Buenos Aires: “O programa propõe que alunos de ambos lados (países) se transformarem em cidadãos ativos para converter a fronteira em um espaço democrático de cooperação”.

Em 2012, a Portaria nº 798, estabelece, programa escolas interculturais de fronteira, uma proposta de educação cultural e bilíngue, visando promover integração regional. A escola de fronteira adquire identidade e características próprias que podem ser evidenciadas quando comparadas e analisadas frente a outras instituições educacionais de outras localidades. (Godoy, 2016).

Neste trabalho analisamos escolas de fronteira internacional, Brasil/Bolívia, oeste

mato-grossense. Foram utilizadas metodologias de estudos bibliográficos, observação participação participante (White, 2006) e entrevistas semiestruturadas (Bernard, 2006). Ao todo foram pesquisadas projetos políticos pedagógicos (PPP) de 10 unidades escolares e entrevistadas 20 pessoas (Brasil) e 7 unidades escolares e 15 pessoas entrevistadas (Bolívia), com a gestão e equipe pedagógicas das unidades.

A REGIÃO PESQUISADA E AS ESCOLAS

Monteiro (2018) em pesquisas para Assembléia Legislativa de Mato Grosso, apresentou seguintes aspectos regional da educação de fronteira: Em 2016, a rede rural fronteiriça em números de alunos, Brasil (Vila Bela da Santíssima Trindade, Pontes e Lacerda, e Porto Esperidião) com 3.012 alunos e Bolívia (San Mathias e San Ignacio) 4.498 alunos matriculados.

São pouco mais de 7 mil estudantes neste espaço de fronteira, o município de Vila Bela da Santíssima Trindade – MT, corpus desta pesquisa é o município mato-grossense que mais possui escolas e alunos: 7 unidades escolares e funcionamento e 1082 alunos (escolas: Duque de Caxias; Nova Fortuna; Dom Antônio Rolim de Moura; Ponta do Aterro; Marechal Deodoro; Presidente Dutra e Santa Luzia).

Vila Bela da Santíssima Trindade, iniciou processo de polarização de unidades escolares que se intensificou a partir de 2010, com justificativa de melhorar a qualidade de oferta ensino e estruturação nas unidades maiores, desse modo 11 unidades escolares foram desativadas (Figura 01) nas últimas três gestões de prefeitos (Escolas: 13 de Maio; Boa Esperança; Cantão; Dr. Ribeiro; José Bonifácio; Marechal Floriano; São Miguel; São Paulo; As Cruzes; Santa Maria e Santa Lúcia). Muitas escolas pequenas funcionavam com turmas multisseriadas (até 5 turmas no mesmo espaço e com mesmo professor), uma alternativa foi polarizar o ensino as escolas maiores, fechando as menores. Outra justificativa foi a longa dimensão territorial do município e deslocamentos de professores habilitados para escolas distantes, em um dia letivo, a rede educação de Vila Bela circula transporte escolar em pouco mais de 5 mil quilômetros por dezenas de ônibus escolares.

Este fenômeno político brasileiro de polarização das unidades gerou muitos conflitos locais, em comunidades que não aceitaram que escolas fossem desativadas justificando os impactos negativos em aspectos econômicos, educacionais e sociais. Para o executivo as ações sustentam na busca qualidade na educação e remanejamentos recursos, haja vista, que existia escola com menos de 10 discentes em condições multisseriadas.

Do outro lado da fronteira, em Bolívia, encontrou alternativa para suprir demandas de professores em escolas menores, o projeto: *Barichellado Modular Multigrado*, com professores que circulam nas áreas específicas deslocando para comunidades distantes e escolas pequenas.

“El Bachillerato Modular Multigrado está dirigido a estudiantes que no tienen

possibilidades de continuar estudos por encontrarem-se em lugares alejados y de difícil acceso. (Bolívia, 2016).

Desse modo, no espaço Boliviano, escolas não passaram processo de desativação (Figura 01), consolidando oferta de ensino coibindo o êxodo de jovens das comunidades para cidades ou outras regiões. Fator que necessita evidenciar na educação de Bolívia inexistente transporte escolar, há casos que alunos caminham até 15 km diários para estudar.

Sobre os projetos políticos pedagógicos, em nenhuma das escolas da região possui seus documentos referenciais curriculares caracterizando como unidade de fronteira ou possui projetos de integração. Ocorrem eventos isolados promovidos por unidades, fomentados por amizades entre professores, promovem algumas ações de visitas, atividades esportivas e festivas. É comum desfiles pátrios, Brasil (7 de setembro) e Bolívia (6 de agosto), unidades próximas se visitarem e participarem, como forma de integração.

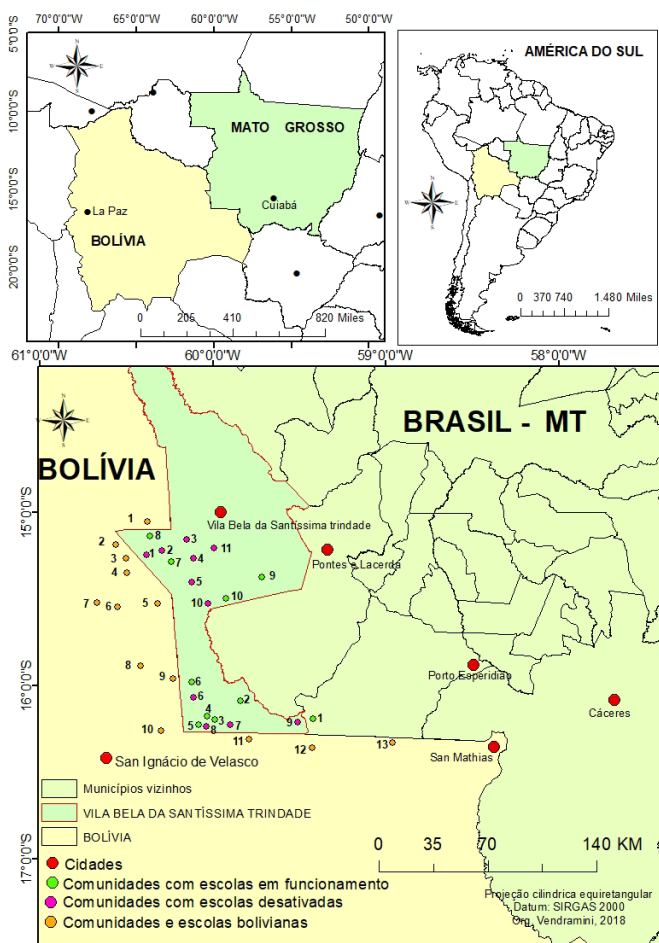


Figura 01 – Localização e Diagnósticos unidades escolas fronteira Brasil (Município de Vila Bela da Santíssima Trindade – Mato Grosso) e Bolívia (Município de San Ignacio de Velasco – Departamento de Santa Cruz).

CONCLUSÕES

Conclui-se com a sinalização dos desafios existentes e efetivação a ser construída como educação de fronteira no espaço, cabendo as esferas governamentais: estado e município integrar políticas públicas em educação. Especificamente há carências e dificuldade na rede educacional em lidar com a temática, necessita projetos, capacitações interdisciplinares intercultural que envolva professores, alunos e todas as comunidades envolvidas.

É necessário compreender e conhecer as populações que compõe esses espaços, planejar a integração e cooperação entre os povos, fronteira não é segregar, é interagir!. As escolas precisam construir seus projetos políticos pedagógicos com perfil de escola de fronteira, buscar junto as assessorias mantenedores dar características e fomento para implementações dentro as ações que aponto como sugestões, destaca-se:

- Realizações de intercâmbios entre professores brasileiros e bolivianos para formação nas línguas espanhola e língua portuguesa;
- Implantações do PEIF – Programa de Escolas Intercultural de Fronteira, similar as implantadas em cidades gêmeas de fronteira, mas com características escolas rurais;
- Estudos que contemplem aspectos sociais e étnicos para caracterização de escolas com perfil de fronteira e construção currículo específico;
- Promover diálogo entre as prefeituras e *alcaldías* administrativas políticas dos municípios, atuando na área de educação;
- Em conjunto construir planos de ensino integrador entre as unidades escolares para assim solidificar ações em educação para a região.

A pesquisa nos apontou carências e planos de trabalhos em educação isolados, um desafio ainda a ser transposto e convertido em integração recíproca.

REFERÊNCIAS

ARF, L. M. G e VELASQUES, S. R. **O cotidiano dos professores e alunos pertencentes às escolas de fronteira**. Revista Tel, Irati, v8, n. 1, p. 103-114, jan/jun. 2017.

BOLIVIA. **Comunid**. Publicación mensual Del ministerio de Educacion. Ministerio de Educaion Estado Plurinacional de Bolivia. – Año6. N.1, 2016.

BORGES, P. R. S. **Programa escolas Interculturais de Fronteira: uma proposta pedagógica intercultural**. In: Salto para o futuro – Escolas interculturais de Fronteira. Ano XXIV, Boletim 1, maio de 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federal do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FERRARO JR. V. G. **Desigualdades e relações socioeconômicas nas cidades-Gêmeas da Fronteira Brasil-Bolívia**. Espaço Aberto, PPGG – URFJ, Rio de Janeiro, V. 10, N1, P. 117-135, 2020.

GODOY, T. da S. **A multiculturalidade na escola de fronteira**. Dissertação Mestrado em Estudos Fronteiriços da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Corumbá, 2016.

MECyT & MEC. **Programa escolas Bilingües de Fronteira: modelo de ensino comum em escolas de zona de fronteira, a partir do desenvolvimento de um programa para a educação intercultural, com ênfase no ensino do português e do espanhol**. Buenos Aires e Brasília: 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO GABINETE DO MINISTRO **PORTARIA Nº 798, DE 19 DE JUNHO de 2012**. http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/port_798_19062012.pdf. Acesso em 10 de Mar. 2020.

MONTEIRO, S. T. **A fronteira Brasil-Bolívia no Mato Grosso – CootradeMista de trabalho Multidisciplinar Ltda (Org.) – Cuiabá: ALMT, 2018.**

SANTANA, M. L da S. **Práticas pedagógicas na região de fronteira: um olhar a partir de escolas de Ponta Porã**. Educação, Santa Maria. V.43 n. 1 p. 75-88. Jan/mar. 2018.

CAPÍTULO 13

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E CIÊNCIA DE DADOS: DESENVOLVIMENTO DE UM MODELO PREDITIVO PARA RECONHECIMENTO DA EVASÃO ESTUDANTIL

Data de aceite: 01/02/2021

Sandro Rautenberg

Doutor em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Florianópolis, Santa Catarina, Brasil
Professor Associado, Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)
Guarapuava, Paraná, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/1550342830820869>

Paulo Ricardo Vivirka do Carmo

Bacharel em Ciência da Computação
Universidade Estadual do Centro-Oeste
Guarapuava, Paraná, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/3566315808998797>

Alan Henschel Costa

Bacharel em Ciência da Computação
Universidade Estadual do Centro-Oeste
Guarapuava, Paraná, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/8357176556290248>

Maria Aparecida Crissi Knuppel

Doutora em Educação, Universidade Estadual de Maringá (UEM)
Maringá, Paraná, Brasil
Professor Adjunto, Universidade Estadual do Centro-Oeste - Unicentro
Guarapuava-Pr - Brasil
<http://lattes.cnpq.br/2901507472605831>

Marta Clediane Rodrigues Anciutti

Mestre em Educação, Universidade Federal do Paraná UFPR
Curitiba, Paraná, Brasil
Professora Pedagoga SEED Paraná
<http://lattes.cnpq.br/8331126599019568>

RESUMO: Na Educação a Distância, têm-se a preocupação com a Evasão Estudantil, um problema que acomete as instituições de ensino superior. Com a utilização de algoritmos da Ciência de Dados, pode-se reconhecer características discriminatórias acerca do fenômeno da desistência. Como uma pesquisa aplicada, visa-se formalizar o desenvolvimento de modelos preditivos para abstrair informação útil a partir da base de dados de Ambientes Virtuais de Aprendizagem, especificamente, do MOODLE. Como resultado, um *workflow* baseado em algoritmos de Redes Neurais Artificiais é estabelecido. Este *workflow* permite o reconhecimento dos alunos em processo de evasão, auxiliando os tomadores de decisão nas ações afirmativas, em se tratando a retenção de alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Desistência Estudantil. Modelos Preditivos. Redes Neurais Artificiais.

ABSTRACT: In Distance Education there is concern about student evasion, a problem that affects higher education institutions. Using predictive algorithms, techniques covered by the Data Science, it is possible to recognize discriminatory features about the phenomena of withdrawal. In this sense, as an applied research, this work aims to formalize the development of predictive models for getting useful information from virtual learning environments, specifically, from MOODLE. As a result, a workflow based on Artificial Neural Networks is established. This workflow enables the recognition of students in the dropout process, assisting decision-makers, when formulating affirmative activities for

retaining students.

KEYWORDS: Student Withdrawal. Predictive Models. Artificial Neural Networks.

INTRODUÇÃO

É notório que o uso inovador da Internet vem ampliando as plataformas e os serviços digitais, conseqüentemente, tem incrementado exponencialmente a produção de dados e conteúdo na Web. Os diversos aplicativos e dispositivos interconectados (computadores, *smartphones*, entre outros) relacionam uma série de eventos, armazenando enormes quantidades de registros, sinais, imagens, vídeos e *posts* (van der AALST, 2014). Como consequência, os dados são abundantes e velozmente produzidos, podendo servir como matéria-prima em processos decisórios (ECONOMIST, 2017). Por isso, o desenvolvimento de soluções computacionais que obtém informações de volumosas bases de dados torna-se foco de investimento das organizações. Atualmente, a esse contexto são relacionados os conceitos de Ciência de Dados e Tomada de Decisão, conforme exposto a seguir.

Primeiramente, tem-se que as fontes de dados mantidas pelas organizações tornaram-se enormes, dificultando o armazenamento, a análise e a exploração de dados por parte de ferramentas computacionais tradicionais (GARTNER, 2019; MANYIKA; *et al.*, 2011). Para auxiliar a análise e a exploração de dados, atualmente, recorre-se às tecnologias da Ciência de Dados (*Data Science*). A Ciência de Dados é caracterizada como uma camada de métodos devotados à extração de informação útil a partir de bases de dados cada vez mais complexas e dinâmicas (BUGNION; MANIVANNAN; NICOLAS, 2017). Diante essa perspectiva, ao recuperar informação útil, melhor fundamenta-se a tomada de decisão por parte dos gestores. Em outras palavras, a Ciência de Dados configura-se como um suporte metodológico ao processo de tomada de decisão baseando-se em dados (PROVOST; FAWCETT, 2013). A Figura 1 ilustra este processo.

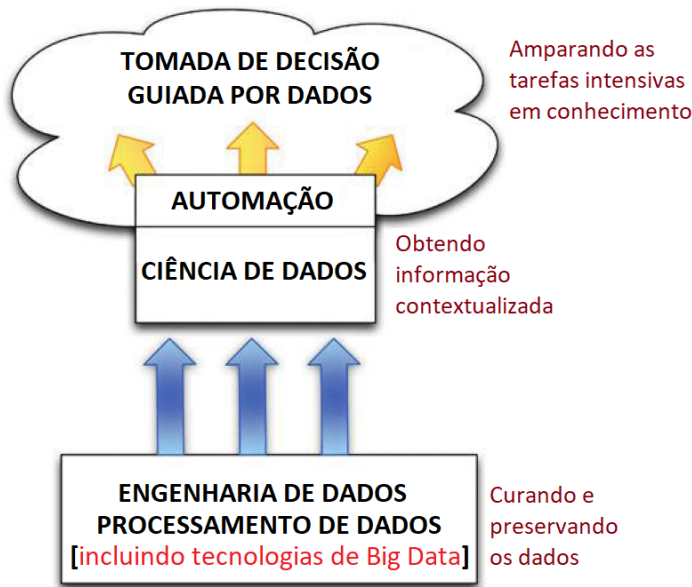


Figura 1 – Ações relevantes de discentes de EAD.

Fonte: Provost; Fawcett (2013) [tradução dos autores].

Pontualmente, neste trabalho pressupõe-se que as organizações voltadas ao Ensino a Distância (EaD) podem se beneficiar dos métodos e tecnologias da Ciência de Dados para melhorar seus processos decisórios. Principalmente, em face destas organizações adotarem Tecnologias da Informação e Comunicação, produzindo conjuntos de dados a serem explorados através: **(i)** do gerenciamento da vida acadêmica de seus discentes; e **(ii)** do uso de meios digitais para o compartilhamento de material educacional.

No tocante às instituições de EaD, a Evasão Estudantil é um dos problemas principais enfrentados, que nacionalmente alcança a taxa média anual de 25% dos alunos matriculados (TAMARIZ; SOUZA, 2015). Esse problema também é enfrentado pelo Núcleo de Educação à Distância da Universidade Estadual do Centro-Oeste (NEaD/UNICENTRO). Atualmente, o índice de Evasão Estudantil geral da referida instituição está em torno de 54%.

Tecnologicamente, para minimizar os índices de Evasão Estudantil, Silva (2017) pontua a construção de modelos preditivos. Resumidamente, os modelos preditivos empregam tecnologias computacionais que analisam dados históricos factuais para prever eventos futuros de mesma natureza (GARTNER, 2020). No contexto do EaD, baseando-se em fatos históricos, os modelos dessa natureza deveriam identificar preventivamente os indícios de um aluno em processo de evasão e suportar o processo de tomada de decisão dos gestores, diminuindo os índices de desistência.

Diante essas assertivas, este artigo detalha os esforços despendidos no desenvolvimento de um modelo preditivo para identificar preventivamente os alunos em processo de evasão do NEaD/UNICENTRO. Cabe ressaltar que este trabalho estende os resultados preliminares apresentados no 3º *Workshop* de Informação Dados e Tecnologia (CARMO; et. al., 2019). Principalmente, por detalhar a concepção de um *workflow* para desenvolver os modelos preditivos ao longo do tempo.

Na forma de uma pesquisa aplicada, ao apresentar a concepção de um modelo preditivo e seu *workflow*, além dessa seção introdutória, este artigo compreende: **(i)** o procedimento metodológico de Ciência de Dados adotado para desenvolvimento do modelo preditivo; **(ii)** o relato das atividades e as opções adotadas de concepção do modelo preditivo; **(iii)** como o resultado da pesquisa, o estabelecimento do *workflow* para aprimoramento do modelo preditivo ao longo do tempo; seguindo-se **(iv)** as considerações finais e trabalhos futuros.

PERCURSO METODOLÓGICO

Para subsidiar as atividades de EaD, o NEaD/UNICENTRO utiliza o Ambiente Virtual de Aprendizagem MOODLE (*Modular Object Oriented Distance LEarning*) como a plataforma de suporte. O MOODLE oferece um ambiente dinâmico de ensino que oportuniza aos usuários o aprendizado a qualquer lugar e momento, ao utilizar a Internet como meio de comunicação (MOODLE, 2020). Atualmente, a base de dados do MOODLE do NEaD/UNICENTRO comporta os registros de 5.785 alunos de EaD (formados, desistentes ou em formação). De acordo com o modelo relacional do MOODLE, os registros da interação de usuários para com os objetos de aprendizagem são armazenados minuciosamente em 300 tabelas na referida base de dados. Diante dessa riqueza de detalhes, a base de dados do MOODLE é um insumo pertinente ao discernimento da Evasão Estudantil inerente a qualquer instituição de EaD que utiliza esse Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Neste sentido, para promover a análise e a exploração dos registros acadêmicos armazenados no MOODLE, adota-se o procedimento metodológico proposto de Bugnion; Manivannan e Nicolas (2017), o qual é ilustrado na Figura 2. Neste procedimento, os autores sugerem sete passos pertinentes à Ciência de Dados, conforme segue:



Figura 2 – Ações relevantes de discentes de EAD.

Fonte: Bugnion; Manivannan; Nicolas (2017) [tradução dos autores].

- **Obtenção de Dados.** Preconiza a realização de tarefas de avaliação e seleção de dados primários e seus metadados a partir: do processamento de arquivos de texto; do monitoramento de uma rede de sensores; de consultas a bases de dados de sistemas legados; de dados oriundos da web; dentre outros.
- **Ingestão de Dados.** Trata da transformação e carga dos dados primários advindos de fontes diferentes e formatos diversificados em uma base de dados centralizada. Esta etapa implica em organizar e representar os dados de modo a inserir os recursos pré-processados em um repositório de dados principal, mitigando os esforços futuros da geração de informação relevante.
- **Exploração de Dados.** Privilegia a execução de estudos preliminares para estabelecer as conjecturas iniciais acerca dos dados disponibilizados em relação à informação requisitada. Neste sentido, esta atividade é importante para o estabelecimento do fluxo de trabalho (workflow), definindo o roteiro de como relacionar os dados primários à informação relevante.
- **Definição dos Parâmetros.** Passo intimamente ligado as escolhas necessárias para o emprego do(s) algoritmo(s) de Aprendizado de Máquina. Nesta atividade, por exemplo: **i)** converte-se os dados de entrada conforme os requisitos de manipulação do algoritmo de aprendizado; **ii)** transforma-se os dados de saí-

da de modo a refletir uma saída legível aos seres humanos; **iii)** estabelece-se os intervalos dos parâmetros de entrada a serem considerados; **iv)** define-se os critérios de parada do algoritmo de aprendizado; **v)** o nível de confiabilidade exigido da resposta gerada; dentre outros.

- **Implementação do Modelo.** Prima-se pela utilização dos algoritmos de Aprendizado de Máquina para estabelecer modelos a partir dos dados de entrada e saída. Iterativamente, isso envolve o emprego de estratégias de treinamento e de testes dos algoritmos para a definição dos parâmetros mais adequados dentre aqueles avaliados. Como resultado, deve-se abstrair um modelo que estatisticamente melhor represente as características dos dados utilizados.
- **Utilização do Modelo.** Uma vez estabelecido um modelo, pode-se utilizá-lo para inferir informações sobre dados em um ambiente de produção. Isso confirmará o poder de generalização do modelo em gerar informação relevante perante situações do mundo real. Uma vez confirmado o poder de generalização, o modelo poderá ser empregado em Tarefas Intensivas em Conhecimento.
- **Tomada de Decisão.** Nas Tarefas Intensivas em Conhecimento, mediante a combinação do resultado gerado pelo modelo na análise dos dados com seu conhecimento especializado, o gestor ampara suas decisões tomadas. Uma parte fundamental nesta etapa envolve a customização da apresentação de dados e da visualização da informação através de relatórios e gráficos, respectivamente. Isso torna os insights mais claros e convincentes, auxiliando as atividades cognitivas dos tomadores de decisão.

Como suporte tecnológico ao trabalho, salienta-se o uso da Linguagem de Programação Python (PYTHON.ORG, 2020) e algumas ferramentas e bibliotecas. Neste sentido, utiliza-se:

- **PostgreSQL.** Implementa um Sistema Gerenciador de Banco de Dados Objeto Relacional de código aberto (POSTGRESQL, 2020).
- **JSON (JavaScript Object Notation).** Especifica um formato leve de intercâmbio de dados de fácil leitura e escrita entre aplicações (JSON, 2020).
- **MongoDB.** Implementa um Banco de Dados de Documentos, com escalabilidade, flexibilidade e um amplo suporte a consultas complexas de dados (MONGODB, 2020).
- **Pandas.** Facilita o uso de estruturas e ferramentas de análise de dados (PANDAS, 2020).
- **Psycopg2.** Permite o acesso rápido e seguro a bases de dados mantidas no Sistema Gerenciador de Banco de Dados PostgreSQL (PSYCOPG, 2020).
- **Keras.** Disponibiliza vários algoritmos de Aprendizado de Máquina desenvolvidos em Python (KERAS, 2020). Dentre os algoritmos, destaca-se as implementações de modelos de Redes Neurais Artificiais.

- **Scikit-learn.** É uma biblioteca open source que possibilita Aprendizado de Máquina supervisionado e não supervisionado (SCIKIT-LEARN, 2020). Também possui várias ferramentas para pré-processamento, testes, entre outros.

A CONCEPÇÃO DO MODELO PREDITIVO

O desenvolvimento do trabalho é discutido em consonância às atividades propostas por Bugnion; Manivannan e Nicolas (2017).

Obtenção de Dados e Ingestão de Dados

Inicialmente, obteve-se um arquivo de *backup* dos registros da base de dados do MOODLE junto à Coordenadoria de Tecnologia da Informação da UNICENTRO (COOR-TI/ UNICENTRO). Em seguida, foi executada a importação dos dados acerca de discentes para uma instância do PostgreSQL.

Exploração de Dados

Alguns estudos preliminares foram realizados para melhor entender o modelo de dados e os registros da base de dados do MOODLE. Em face disso, algumas análises foram criadas, com o intuito de encontrar parâmetros essenciais ao modelo preditivo em desenvolvimento.

Destaca-se que, inicialmente, foram exploradas as análises da nota final do aluno em disciplinas e da quantidade de tarefas não entregues. Essas abordagens se mostraram ineficientes para estabelecer um modelo preditivo. Diante disso, mediante algumas reuniões com gestores do NEaD/UNICENTRO, decidiu-se que os dados utilizados seriam aqueles armazenados na tabela de *log* da base de dados do MOODLE. Na referida tabela estão concentrados, principalmente, os campos de iteração do usuário na plataforma de EaD, contendo: **(i) target** - a tela em que uma ação foi executada; e **(ii) action** - a ação realizada. Também, são considerados o *timecreated*, o *userid* e o *courseid*, contendo respectivamente, o instante em que a ação foi disparada, a identificação do aluno que realizou a ação e disciplina envolvida. Como resultado, uma tabela de *log* customizada foi criada (Quadro 1).

<i>target</i>	<i>Action</i>	<i>timecreated</i>	<i>userid</i>	<i>courseid</i>
submission_form	Viewed	1552669288	65	12
course_module	Viewed	1552669878	80	9
[...]	[...]	[...]	[...]	[...]
submission_form	Viewed	1552670140	97	5
submission_status	Viewed	1552670205	97	5

Quadro 1 – Exemplos customizados de registros de *log*.

Fonte: dados da pesquisa.

A referida tabela de *log* foi armazenada em um arquivo no formato JSON, permitindo sua importação em uma instância do MongoDB.

Definição de Parâmetros

Com os dados de *log* organizados, consultas para agregar os dados foram desenvolvidas. Objetivou-se definir os parâmetros de representação ou pré-processar os dados para utilização no modelo preditivo em desenvolvimento.

Em relação à definição dos parâmetros, cabe ressaltar que os dados foram reorganizados, resumindo-os nas 57 ações possíveis realizadas pelos alunos, tutores e professores no MOODLE. Ao visualizar a referida sumarização com o auxílio de um dendograma (Figura 3), pode-se observar quais ações são as mais preponderantes. Dentre as ações, destaca-se o grupo formado por 14 operações que delinham o comportamento típico de alunos ao utilizar a plataforma de ensino. O Quadro 2 descreve o referido grupo de ações. Cabe ressaltar que as demais ações não são executadas frequentemente por alunos ou são executadas exclusivamente por tutores e professores.

#	Ação	Descrição
1	<i>Created Discussion Subscription</i>	O total de respostas em postagens de fóruns
2	<i>Created Post</i>	O total de postagens criadas em um fórum
3	<i>Created Submission</i>	O total de submissões de tarefas
4	<i>Total Action</i>	O total de ações realizadas
5	<i>Total Created</i>	O total de ações de envio
6	<i>Total Viewed</i>	O total de ações de visualização
7	<i>Viewed Attempt</i>	O total de visualizações em tentativas de <i>quizz</i>
8	<i>Viewed Course</i>	O total de visualizações do curso em andamento
9	<i>Viewed Course Module</i>	O total de visualizações de tarefas do curso em andamento
10	<i>Viewed Discussion</i>	O total de visualizações de postagens do fórum
11	<i>Viewed Grade Report</i>	O total de visualizações da grade de notas
12	<i>Viewed Message</i>	O total de visualizações de mensagens
13	<i>Viewed Submission Form</i>	O total de visualizações dos dados de envio de um <i>post</i> ou tarefa
14	<i>Viewed Submission Status</i>	O total de visualizações da situação de uma tarefa enviada

Quadro 2 – Ações relevantes de discentes de EaD no MOODLE.

Fonte: dados da pesquisa.

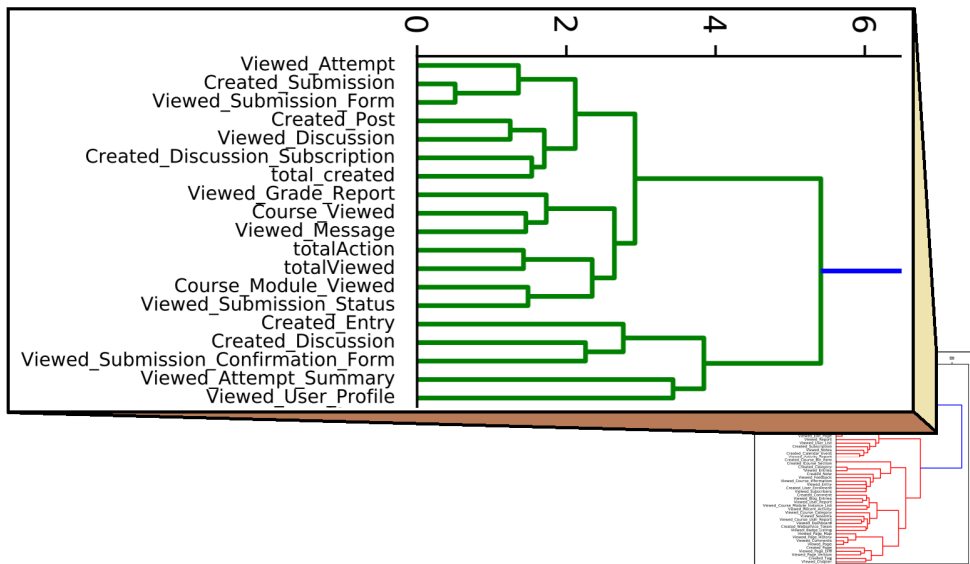


Figura 3 – Dendrograma de ações realizadas no MOODLE.

Fonte: dados da pesquisa.

Entradas														Saída	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	Resposta	Rótulo
-	-	-	89	-	80	-	-	-	-	-	4	-		1	risco alto
2	3	7	272	5	241	-	34	35	71	1	5	-	1	0	risco baixo
[...]	[...]	[...]	[...]	[...]	[...]	[...]	[...]	[...]	[...]	[...]	[...]	[...]	[...]	[...]	[...]
-	-	-	93	89	-	-	4	1	-	-	3	-	-	1	risco alto
-	3	-	1733	7	573	0	275	49	23	6	10	5	24	0	risco baixo

Quadro 3 – Exemplos de instâncias de treinamento e teste para desenvolvimento do Modelo Preditivo, considerando a contagem de ações realizadas por um aluno em determinado intervalo temporal. Entradas: **1)** *Created Discussion Subscription*; **2)** *Created Post*; **3)** *Created Submission*; **4)** *Total Action*; **5)** *Total Created*; **6)** *Total Viewed*; **7)** *Viewed Attempt*; **8)** *Viewed Course*; **9)** *Viewed Course Module*; **10)** *Viewed Discussion*; **11)** *Viewed Grade Report*; **12)** *Viewed Message*; **13)** *Viewed Submission Form*; e **14)** *Viewed Submission Status*.

Fonte: dados da pesquisa.

Considerando o Quadro 2, o Quadro 3 exemplifica alguns registros utilizados na implementação do modelo preditivo. Ressalta-se que, em relação à definição da saída do modelo preditivo, padronizou-se que esta é rotulada como:

- **risco baixo** – quando a saída da rede neural artificial estiver no intervalo [0; 0.4];
- **risco intermediário** – a rede neural artificial tem como saída um valor no intervalo (0.4; 0.6]; e
- **risco alto** – atribui-se um valor de saída entre (0.6; 1.0].

Implementação do Modelo

Na implementação do modelo preditivo, foram reutilizadas implementações do algoritmo Redes Neurais Artificiais *Multilayer Perceptron* (MLP) disponíveis na biblioteca Keras.

Na busca de uma configuração de rede neural artificial ideal, variações de parâmetros como a quantidade de camadas escondidas e os neurônios presentes em cada camada foram testados. Neste sentido, algumas MLPs com uma e duas camadas intermediárias foram implementadas, variando a quantidade de neurônios artificiais no intervalo [7;56]. Dentre os experimentos realizados, selecionou-se a MLP cuja arquitetura envolvia duas camadas intermediárias, contendo 28 e 14 neurônios artificiais, respectivamente (Figura 4).

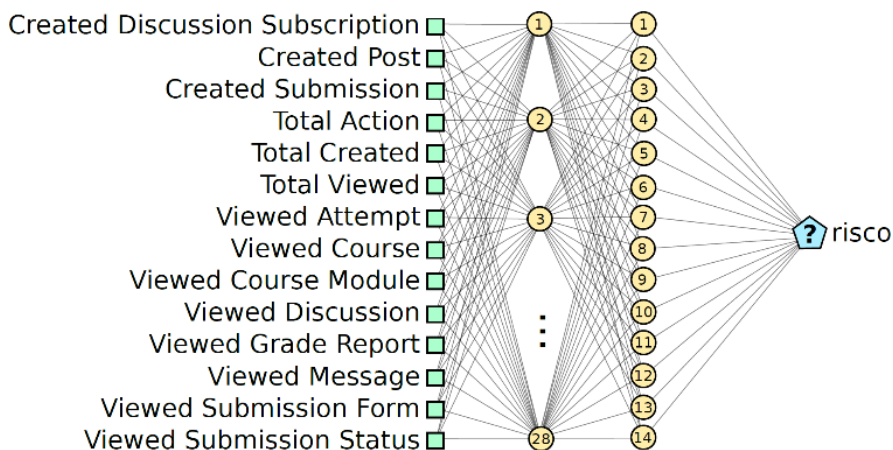


Figura 4 – Representação do Modelo Preditivo na forma de uma MLP, com: 14 entradas de dados; duas camadas intermediárias, formadas por 28 e 14 neurônios artificiais, respectivamente; e uma saída.

Fonte: dados da pesquisa.

Salienta-se que nos demais experimentos, as arquiteturas testadas com duas camadas intermediárias menores que o modelo preditivo implementado, em sua maioria, não se configuravam como soluções adequadas (não convergiam a uma resposta desejada). Já, em relação às configurações mais complexas, estas não apresentavam nenhum ganho

perceptível na precisão da resposta quando comparadas à arquitetura selecionada.

Utilização do Modelo e Tomada de Decisão

Perante o NEaD/UNICENTRO, no tocante a agir proativamente na redução do índice de evasão estudantil, considera-se que a atividade de tomada de decisão é reservada a seus gestores. Ou seja, ao utilizar o modelo preditivo, quando este atribui um risco alto de evasão a algum discente, os gestores são responsáveis pelos contatos direcionados aos alunos para confirmar a desistência e/ou, se possível, mediar uma situação indesejada.

Disciplina	Curso	Período do Relatório		Ações
<input type="text" value="Digite o nome"/>	<input type="text" value="Digite o curso"/>	<input type="text" value="Digite a data i"/>	<input type="text" value="Digite a data f"/>	<input type="button" value="👁️"/> <input type="button" value="✖️"/>
Princípios e Práticas da Educação a Distância	GESTÃO INTEGRADA, TRÂNSITO E MOBILIDADE ...	2019-03-12	2019-04-08	

Nome Completo	Classificação	Ações	
<input type="text" value="Digite o nome"/>	<input type="text" value="Digite a classif..."/>		
AND ████████████████████	Alto Risco	<input type="button" value="Não Ativo(a)"/>	<input type="button" value="Ativo(a)"/>
ANT ████████████████████	Alto Risco	<input type="button" value="Não Ativo(a)"/>	<input type="button" value="Ativo(a)"/>
ARI ████████████████████	Alto Risco	<input type="button" value="Não Ativo(a)"/>	<input type="button" value="Ativo(a)"/>

Figura 5 – Exemplo de utilização do Modelo Preditivo no auxílio da tomada de decisão.

Fonte: dados da pesquisa.

Neste sentido, a Figura 5 ilustra a interface de utilização implementada para o modelo preditivo. Mediante as opções disponibilizadas, os gestores podem selecionar um subconjunto de alunos, de acordo com uma disciplina, um curso e um período de análise. Ao recuperar a lista de estudantes, também se recupera os indicadores de utilização dos discentes contidos na plataforma MOODLE e os submete à avaliação do modelo preditivo. Como resposta, a lista de estudantes é classificada pelo nível de risco de evasão e disponibilizada ao gestor. Por sua vez, o gestor pode verificar junto a determinado aluno sua situação. Ou seja, o gestor pode confirmar se o aluno está ativo ou inativo no curso, retornando um *feedback* ao sistema. Esse *feedback* é de grande valia para melhorar o desempenho do modelo preditivo em implementações futuras.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Na seção anterior, dissertou-se sobre o desenvolvimento de um modelo preditivo aplicado à minimização da Evasão Estudantil no NEaD/UNICENTRO. Como uma pesquisa aplicada, os esforços dispendidos também foram direcionados para a definição de práticas pertinentes na evolução da solução proposta. Em poucas palavras, um *workflow* também foi estabelecido para promover o alinhamento de futuros modelos preditivos aos dados históricos da evasão estudantil enfrentada. O referido *workflow* é ilustrado na Figura 6 e compreende seis passos principais:

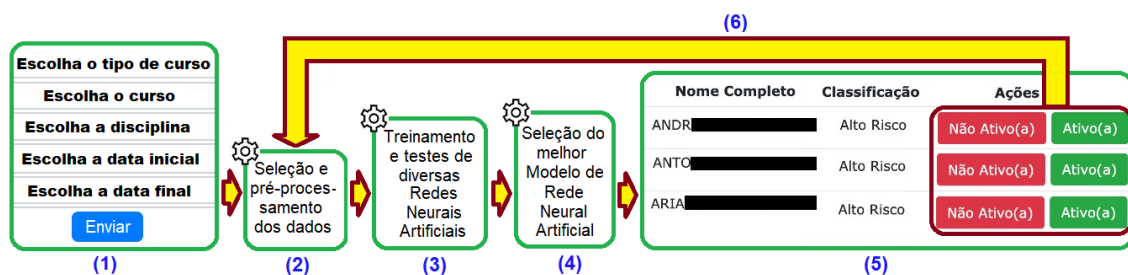


Figura 6 - *Workflow* implementado para tomada de decisão.

Fonte: dados da pesquisa.

1. perante a interface do modelo preditivo, o gestor seleciona um subconjunto de alunos para observar os indícios de evasão;
2. automaticamente, recupera-se os dados de utilização da plataforma MOODLE dos discentes selecionados e as instâncias de treinamento do modelo preditivo, realizando o pré-processamento de dados;
3. de posse de instâncias de treinamento e de testes e da arquitetura pré-estabelecida para Redes Neurais Artificiais, algumas MLPs são implementadas;
4. a MLP de melhor desempenho é selecionada como modelo preditivo;
5. o modelo preditivo é utilizado para classificar o subconjunto de alunos selecionados no primeiro passo do *workflow*; e
6. ao averiguar a situação de um aluno em particular, o gestor atribui a situação real do discente, enviando um *feedback* ao modelo preditivo. Ao realizar esse passo, o gestor contribui para melhor parametrizar o modelo preditivo em futuras classificações, ao incorporar um histórico de casos reais já averiguados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo disserta sobre um estudo aplicado, interdisciplinar aos conceitos da Ciência de Dados e EaD. Pontualmente, um *workflow* é estabelecido para desenvolver modelos preditivos auxiliares à minimização da evasão estudantil. Em suma, seguindo o ciclo de vida de Ciência de Dados (BUGNION; MANIVANNAN; NICOLAS, 2017), o *workflow* constitui automaticamente modelos preditivos para relacionar os alunos e seus respectivos riscos de evasão. Cabe ressaltar que o modelo preditivo resultante implementa uma Rede Neural Artificial *Multilayer Perceptron*, a qual classifica os alunos em três categorias de evasão: **(i)** risco baixo; **(ii)** risco intermediário; e **(iii)** risco alto.

Em decorrência da experiência adquirida, são traçados como trabalhos futuros:

- estudo e aplicação de outras tecnologias da Ciência de Dados para classificação da evasão discente, propiciando a comparação de resultados entre diversas propostas de solução;
- implementação de novas funcionalidades no *workflow* desenvolvido, melhorando e automatizando novas rotinas de customização da arquitetura da Rede Neural Artificial *Multilayer Perceptron*; e
- adequação de aspectos de Iteração Humano-Computador de uma interface para gestores do NEAd/UNICENTRO para o uso do modelo preditivo disponibilizado.

AGRADECIMENTOS

À Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI/PR) pelo suporte financeiro (Projeto - Implementação da Universidade Virtual do Paraná – UVPR/SETI, Termo de Cooperação nº 145/2017, vinculado a unidade gestora do Fundo Paraná).

REFERÊNCIAS

BUGNION, P.; MANIVANNAN, A.; NICOLAS, P. R. **Scala: Guide for Data Science Professionals**. Birmingham: Packt Publishing, 2017

CARMO, P. R. V. do; et al. AnciuttiEducação a Distância e Ciência de Dados: Desenvolvimento de Modelos Preditivos no Reconhecimento da Evasão Estudantil. In: MARTINS, D. L.; et al. (Ed.). **Anais do WIDAT'2019 - III Workshop de Informação, Dados e Tecnologia**. Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Ciência da Informação, 2019. 150 p.

ECONOMIST. **The world's most valuable resource is no longer oil, but data**. Disponível em: <https://www.economist.com/leaders/2017/05/06/the-worlds-most-valuable-resource-is-no-longer-oil-but-data>. Acesso em: 09 jun 2019.

GARTNER. **What is Big Data? – Gartner IT Glossary – Big Data**. Disponível em: <https://www.gartner.com/en/information-technology/glossary/big-data> . Acesso em: 23 mai 2019.

GARTNER. **Predictive Modeling**. Disponível em: <https://www.gartner.com/en/information-technology/glossary/predictive-modeling>. Acesso em: 27 abr 2020.

JSON. **Introducing JSON**. Disponível em: <https://www.json.org/json-en.html>. Acesso em: 27 abr 2020.

KERAS. **Keras: The Python Deep Learning library**. Disponível em: <https://keras.io/>. Acesso em: 27 abr 2020.

MANYIKA, J.; CHUI, M.; BROWN, B.; BUGHIN, J.; DOBBS, R.; ROXBURGH, C. B.; HUNG, A. **Big data: The next frontier for innovation, competition, and productivity**. Disponível em: https://bigdatawg.nist.gov/pdf/MGI_big_data_full_report.pdf. Acesso em: 23 mai 2019.

MONGODB. **The most popular database for modern apps | MongoDB**. Disponível em: <https://www.mongodb.com/>. Acesso em: 27 abr 2020.

MOODLE. **Features – MoodleDocs**. Disponível em: <https://docs.moodle.org/35/en/Features>. Acesso em: 31 mar 2020.

PANDAS. **pandas - Python Data Analysis Library**. Disponível em: <https://pandas.pydata.org/>. Acesso em: 27 abr 2020.

POSTGRESQL. **PostgreSQL: The World's Most Advanced Open Source Relational Database**. Disponível em: <https://www.postgresql.org/>. Acesso em: 27 abr 2020.

PROVOST, F.; FAWCETT, T. Data Science and its Relationship to Big Data and Data-Driven Decision Making. **Big Data**, v.1, n.1, p. 51-59, 2013.

PSYCOPG. **psycopg – PostgreSQL database adapter for Python**. Disponível em: <https://www.psycopg.org/docs/>. Acesso em: 27 abr 2020.

PYTHON.ORG. **What is Python? Executive Summary | Python.org**. Disponível em: <https://www.python.org/doc/essays/blurb/>. Acesso em: 04 abr 2020.

SCIKIT-LEARN. **scikit-learn: machine learning in Python -- scikit-learn 0.22.2 documentation**. Disponível em: <https://scikit-learn.org/stable/>. Acesso em: 27 abr 2020.

SILVA, F. C. da. **Gestão da Evasão na EaD: Modelo Estatístico Preditivo para os Cursos de Graduação a Distância da Universidade Federal de Santa Catarina**. Florianópolis, 2017. 137 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Sócioeconômico. Programa de Pós-Graduação em Administração.

TAMARIZ, A. D. R.; SOUZA, M. de. Educação a distância no Brasil: perspectivas para redução na evasão de alunos matriculados. **Revista Científica Linkania Master**, v. 5, n. 1, 2015.

van der AALST, W. Data Scientist: The Engineer of the Future. In: Interoperability of Enterprises Systems and Applications Conference (I-ESA'2014), 2014, Albi-France, **Proceedings...** Heidelberg: Springer, 2014.

CAPÍTULO 14

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES TRADUZIDA NO ÂMBITO DE UM MUNICÍPIO

Data de aceite: 01/02/2021

Cícera Aparecida Lima Malheiro

UFSCar

Enicéia Gonçalves Mendes

UFSCar

RESUMO: A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva orienta os sistemas e redes de ensino por meio de suas esferas administrativas (estaduais e municipais) a promover respostas educativas aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O censo escolar brasileiro registra um aumento contínuo de matrículas do público alvo da Educação Especial em escolas comuns, sendo que grande parte dessas matrículas estão se efetivando em escolas municipais. Como os municípios estão se organizando para atender a esse contingente de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação? O presente estudo tem como objetivo investigar o impacto da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva do governo federal no contexto do município, com foco na formação de professores especializados. O estudo realizado em um município do interior paulista, considerado polo dessa política, foi desenvolvido em duas etapas: etapa preliminar e etapa de intervenção colaborativa, envolvendo a realização de encontros sistemáticos com 28 professores especializados. Os dados foram coletados nas

entrevistas e encontros, através de gravações, fotos e diários de campo, e tratados por meio da técnica análise de conteúdo. Os resultados descrevem o histórico da política de educação inclusiva no contexto municipal, os processos formativos para os professores especializados proporcionados no âmbito do município e aponta os desafios e possibilidades da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no tocante à questão da formação de professores.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial, inclusão escolar, formação de professores, política educacional.

THE SPECIAL EDUCATION POLICY IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION: TEACHER EDUCATION POLICY TRANSLATED WITHIN A MUNICIPALITY

ABSTRACT: The National Special Education Policy on Inclusive Education Perspective guides educational systems and networks through its administrative levels (state and local) to promote educational response to students with disabilities, global development disorders and giftedness. The Brazilian school census records a continuous increase target public enrollment of special education in public schools, and most of these registrations are effecting in municipal schools. How the municipalities are organizing to meet these students' special educational needs? The present study aims to investigate the impact of special education policy in the context of inclusive education from the federal government in a local context, focusing on the specialized teachers'

preparation. The study carried out in a municipality of São Paulo, considered polo this policy by a collaborative intervention, involving systematic meetings with 28 specialist teachers. The Data collected by interviews and meetings, through recordings, photos and field notes, and treated through technical analysis of content. The results describe the history of inclusive education policy in the municipality context, the preparation processes for specialized teachers provided and points out the challenges and possibilities of special education policy in the context of inclusive education on the issue of teacher preparation.

KEYWORDS: Special education, school inclusion, teacher training, educational policy.

INTRODUÇÃO

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEE-EI (BRASIL, 2008d) orienta os sistemas e redes de ensino, por intermédio de suas esferas administrativas (estaduais e municipais), a promover respostas educativas aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, considerados como o público alvo da Educação Especial- PAEE. Entretanto, como apontam Glat et. al. (2007), a educação inclusiva não consiste apenas em matricular o aluno PAEE na sala comum, pois além do ingresso na escola, é preciso atender às peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento desses alunos, garantido a eles a permanência e o sucesso durante os anos letivos.

Dentre o conjunto de ações previstas no documento orientador da PNEE-EI (BRASIL, 2008d), foi instituído o Programa de Implantação de SRM (PI-SRM) a partir da Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007). Na sequência, o Edital n. 01 lançado em 26 de abril de 2007 (BRASIL, 2007) objetivou apoiar os sistemas de ensino (municipais e estaduais) na organização e oferta do AEE, por meio da implantação de SRM nas escolas de educação básica da rede pública. Assim, através do Edital do PI-SMR (BRASIL, 2007) foram selecionados projetos de rede pública de ensino (estaduais e municipais) para distribuição de equipamentos e materiais didáticos para implantação dessas salas, reconhecendo o AEE como elemento indispensável para equiparar as oportunidades de acesso ao currículo ao PAEE.

A PNEE-EI estabeleceu a educação especial como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, responsável pelo AEE, com os seguintes elementos:

- Função: identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.
- Atividades: devem se diferenciar das atividades realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Assim, as atividades se configuram na disponibilização de programas de enriquecimento curricular, no ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, e tecnolo-

gia assistiva. Essas atividades devem estar articuladas com a proposta pedagógica do ensino comum.

- **Avaliação:** foi previsto o uso de instrumentos que possibilitem o monitoramento, o acompanhamento e a avaliação da oferta realizada nas escolas da rede pública e nos centros de atendimento educacional especializado públicos ou conveniados.
- **Finalidade:** atendimento complementar e/ou suplementar à formação dos alunos, considerando a autonomia e independência na escola e fora dela.

Para a atuação no AEE, a PNEE-EI (BRASIL, 2008) determinou que os profissionais deveriam ter:

[...] conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros (s/p).

Algumas destas proposituras foram regulamentadas pela Resolução n. 4 de 2 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009) que instituiu as Diretrizes Operacionais para o AEE, e pelo Decreto n. 6.571 de 17 de setembro de 2008 (Brasil, 2008), que dispôs sobre o AEE. Esse último documento foi revogado pelo Decreto n. 7.611 de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011) que incorporou alguns dos dispositivos do decreto revogado.

A fim de trazer à tona as proposições atualmente em vigência¹, a seguir serão destacados o que determina a Resolução n. 4 de 2009 (BRASIL, 2009) e o Decreto n. 7.611 de 2011 (BRASIL, 2011) diante do objeto em estudo. A Resolução n. 4 de 2009 (BRASIL, 2009) reiterou as definições estabelecidas em outros dispositivos² e acrescentando especificidades às definições sobre o PAEE:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (Art. 4º).

No Art. 5º da Resolução n. 4 de 2009 (BRASIL, 2009) foi definido o lócus em que

1 É importante ressaltar que existem outros documentos que antecederam aos que são aqui destacados, no entanto, optamos por apresentar as disposições daqueles que estão atualmente em vigência.

2 PNEE-EI (Brasil, 2008) e no Decreto n. 6571 de 2008 (Brasil, 2008).

deveria ser realizado o AEE: prioritariamente ofertado³ em SRM, localizadas na própria escola, ou em outra escola comum. No mesmo artigo, foi definido que o AEE deveria ser oferecido no turno inverso da escolarização do aluno PAEE. Ficou instituído ainda que a elaboração e a execução do plano de AEE seria de responsabilidade dos professores que atuam nas SRM, em articulação com os demais professores do ensino regular (Art. 9º Resolução n. 4 de 2009 - BRASIL, 2009). Para tanto, foi prevista também a participação das famílias e a possibilidade de interface com outros setores tais como saúde e assistência social.

Nesta Resolução (BRASIL, 2009), foi definido que o projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE, prevendo na sua organização as seguintes especificidades:

I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola; III – cronograma de atendimento aos alunos; IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; V – professores para o exercício da docência do AEE; VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção; VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE (Art. 10).

Para a atuação no AEE, de acordo com a Resolução n. 4 de 2009 (BRASIL, 2009), o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a educação especial (Art. 12). No mesmo decreto, também foram estabelecidas as atribuições para o profissional que atua no AEE:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos

3 O Art. 5º da Resolução n. 4 de 2009 (BRASIL, 2009) também assegura que o AEE pode ser realizado em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios

alunos, promovendo autonomia e participação; VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (Art. 13).

O Decreto n. 7.611 de 2011 (BRASIL, 2011) estabelece que o AEE, “deve ser voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização” dos alunos PAEE (Art.2º), e compreendido a partir do dispositivo do §1º como o “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente”. A prestação desse serviço deve ser “complementar à formação dos alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento” (inciso I); ou “suplementar à formação de alunos com altas habilidades/ superdotação” (inciso II).

No mesmo documento foram contemplados os objetivos do AEE (BRASIL, 2011) da seguinte forma:

I-prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos alunos; II-garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III-fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem, e; IV-assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (Art.3º).

Por meio do Art.4º (BRASIL, 2011), foi prescrita a dupla matrícula, nos termos do art. 9º do Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007 (BRASIL, 2007), com a finalidade de estimular o acesso dos alunos PAEE no AEE. O apoio técnico e financeiro foi assegurado por este decreto (BRASIL, 2011) contemplando as seguintes ações:

I-aprimoramento do AEE já ofertado; II-implantação de SRM; III-formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para alunos surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para alunos cegos ou com baixa visão; IV-formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais; V-adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade; VI-elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e VII-estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior (§2º).

A Nota Técnica n. 11 SEESP/GAB (BRASIL, 2010) orientou quanto à institucionalização da oferta do AEE em SRM, implantada nas escolas regulares especificando que “compete aos sistemas de ensino prover e orientar a oferta do AEE nas escolas urbanas, do campo, indígenas, quilombolas, na modalidade presencial ou semipresencial”, e que diante a sua implantação, cabe à escola as seguintes atribuições:

- a. Contemplar, no projeto político pedagógico (PPP) a oferta do AEE, com professor especializado, recursos e equipamentos específicos e condições de acessibilidade;

- b. Construir o PPP considerando a flexibilidade da organização do AEE, realizado individualmente ou em pequenos grupos, conforme o Plano de acompanhamento de cada aluno;
- c. Matricular, no AEE realizado em SRM, os alunos público alvo da educação especial matriculados em classes comuns da própria escola e os alunos de outra(s) escola(s) de ensino regular, conforme demanda da rede de ensino;
- d. Registrar, no Censo Escolar MEC/INEP, a matrícula de alunos público alvo da educação especial nas classes comuns; e as matrículas no AEE realizadas na SRM da escola;
- e. Efetivar a articulação pedagógica entre os professores que atuam na SRM e os professores das salas de aula comuns, a fim de promover as condições de participação e aprendizagem dos alunos;
- f. Estabelecer redes de apoio e colaboração com as demais escolas da rede, as instituições de educação superior, os centros de AEE e outros, para promover a formação dos professores, o acesso a serviços e recursos de acessibilidade, a inclusão profissional dos alunos, a produção de materiais didáticos acessíveis e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas;
- g. Promover a participação dos alunos nas ações intersetoriais articuladas junto aos demais serviços públicos de saúde, assistência social, trabalho, direitos humanos, entre outros.

Em relação às atribuições do professor que atua no AEE, ficam a estes conferidas as seguintes funções, de acordo com a Nota Técnica n. 11 SEESP/GAB (BRASIL, 2010):

- a. Elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE do aluno, contemplando a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos; a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo de atendimento conforme as necessidades educacionais específicas de cada aluno; o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos;
- b. Programar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE, na sala de aula comum e nos demais ambientes da escola;
- c. Produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades educacionais específicas dos alunos e os desafios que estes vivenciam no ensino comum, a partir dos objetivos e das atividades propostas no currículo;
- d. Estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum e com demais profissionais da escola, visando à disponibilização dos serviços e recursos

e ao desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares, bem como as parcerias com as áreas interseccionais;

- e. Orientar os demais professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação;
- f. Desenvolver atividades próprias do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos: ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras para alunos com surdez; ensino da Língua Portuguesa escrita para alunos com surdez; ensino da Comunicação Aumentativa e Alternativa – CAA; ensino do sistema Braille, do uso do soroban e das técnicas para a orientação e mobilidade para alunos cegos; ensino da informática acessível e do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva – TA; ensino de atividades de vida autônoma e social; orientação de atividades de enriquecimento curricular para as altas habilidades/superdotação e promoção de atividades para o desenvolvimento das funções mentais superiores.

A adesão ao PI-SRM seria feita a partir da realização do cadastro da Secretaria de Educação (municipal ou estadual) no Sistema de Gestão Tecnológica do Ministério da Educação (SIGETEC). Nesse sistema deveriam ser indicadas as escolas, os espaços físicos e os professores que atuariam nas SRM, sendo que no ato da solicitação, as Secretarias de Educação assumiriam o compromisso com os objetivos do PI-SRM. Dessa forma, após a confirmação da indicação da escola e da disponibilização das SRM pelo Programa, as secretarias de educação deveriam:

- a. Informar às escolas sobre sua indicação;
- b. Monitorar a entrega e instalação dos recursos nas escolas;
- c. Orientar quanto à institucionalização da oferta do AEE no PPP;
- d. Acompanhar o funcionamento da sala conforme os objetivos;
- e. Validar as informações de matrícula no Censo Escolar INEP/MEC;
- f. Promover a assistência técnica, a manutenção e a segurança dos recursos;
- g. Apoiar a participação dos professores nos cursos de formação para o AEE;
- h. Assinar e retornar ao MEC/SEESP o Contrato de Doação dos recursos.

Entretanto, os documentos oficiais analisados não abrangem a especificidades da formação continuada, disposições estas que certamente contribuirão para que os sistemas de ensino assumam a responsabilidade pela continuidade da formação em serviço dos

professores que atuam com os alunos PAEE, seja os professores de educação especial, quanto os professores da sala comum e gestores.

Desafios da política de inclusão escolar em ação

A partir de sua implantação SRM vêm sendo alvo da produção acadêmica em pesquisas nos mais diversos contextos brasileiros. Por meio de um levantamento realizado a partir dos descritores SR e SRM⁴ no banco de teses CAPES, no período de 2008⁵ a 2010⁶, constatou-se que pesquisas⁷ têm sido realizadas tendo como foco as diferentes facetas do AEE desenvolvido em SRM tais como: caracterização e execução (CARVALHO, 2008; CHIESA, 2009), funcionamento (OLIVEIRA, 2008) de SRM; formação inicial (SILVA, 2008) e continuada de professores que atuam em SRM⁸ (CARBONARI, 2008); avaliação para o encaminhamento dos alunos as SRM (REIS, 2008; SILVA, 2010); análise da contribuição da SRM no acesso dos conhecimentos curriculares do ensino regular (MELO, 2008; BARRETO, 2008; CHAGAS, 2008; OLIVEIRA, 2010); prática pedagógica em SRM (SILVA, 2009); competências e saberes e o impacto da capacitação dos professores das SRM (SILVEIRA, 2010); o papel das SRM no desenvolvimento da educação inclusiva (REDIG, 2010); sistema de avaliação da aprendizagem dos alunos que frequentam as SRM (ALBUQUERQUE, 2008).

De forma geral, essas pesquisas foram conduzidas levando em consideração uma ou mais SR ou SRM, de uma ou mais escolas, sem abrangerem a totalidade da rede ou sistemas de ensino do qual faziam parte. Quando abrangia a rede os estudos focalizavam uma condição específica dos alunos, ou em posicionamentos de alguns dentre os diferentes agentes educacionais. O foco de boa parte desses estudos, foi as ações de uma professora especializada e agentes educacionais específicos. Quando observadas intervenções junto ao PAEE, normalmente os estudos levaram em consideração um aluno, ou alunos com a mesma condição (por exemplo, com deficiência intelectual, surdez ou deficiência visual). Quanto aos instrumentos empregados na coleta de dados, verifica-se que foram utilizadas entrevistas, questionário, análise documental e observação.

Os dados oficiais do Programa de Implantação das SRM (PI-SRM) disponibilizados pelo governo federal⁹, evidenciam que foram distribuídas para os sistemas de ensino, entre

4 Vale destacar que algumas pesquisas utilizam SR e SRM como sinônimos dentro do corpo do texto, sem problematizar ou identificar que há uma distinção sobre estes termos.

5 A opção por esse recorte temporal foi em decorrência de marcar como período de implantação da PNEE-EI em 2008, seguido da instituição do Programa SRM datada em 2007.

6 Em 2011, quando a sistematização dessa pesquisa foi iniciada e foi realizado o levantamento de dissertações e teses no Banco da Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Técnico e Superior, o último ano disponível nesse sistema era o ano de 2010.

7 Destacamos que durante a seleção das Teses e Dissertações foram encontrados outros estudos que apresentam alguma relação com a temática, porém não foram mencionados nessa revisão, por não contribuir com informações suficientes, tendo em vista os eixos estabelecidos nessa pesquisa.

8 Nesse estudo, Carbonari (2008) focalizou na formação continuada para a apropriação da informática educativa de professores que atuam em SRM com alunos surdos.

9 Os dados cumulativos e que estão disponíveis em <http://painel.mec.gov.br/>, acessados em 30 de dez de 2012.

os anos de 2005 a 2011, 39.301 SRM, e que a esfera administrativa municipal foi a que mais recebeu essas salas em suas unidades escolares. Outra informação importante a ser destacada é que os municípios têm sido a esfera administrativa responsável pela maior quantidade de matrículas de alunos que compõem o PAEE¹⁰, e em 2011, por exemplo, do total de matrículas do PAEE em classes comuns, 6% estavam em escolas da esfera privada, 32% em escolas estaduais e 62% em escolas da esfera municipal. Para Prieto (2010b), esses dados “reiteram o peso da responsabilidade dos municípios em constituir políticas de educação inclusiva para os alunos” PAEE, “somadas à consolidação de suas ações para a melhoria da qualidade do ensino nas diferentes etapas da educação básica e modalidades de ensino que estão sob sua administração” (p.70).

Garcia (2010) afirma que “discutir os processos educacionais vinculados a políticas municipais decorre da percepção de uma protagonização destas redes de ensino nos últimos anos”, e também diante da execução da política relacionada à educação inclusiva. A autora esclarece que a “municipalização da educação tem como um de seus marcos os movimentos sociais de redemocratização do país nos anos 1980” e considera que, junto a tais movimentos, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) definiu os municípios como esfera pública politicamente autônoma, como um ente federativo. Nesse direcionamento, Mendes (2011) pondera que, devido à Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) ter promovido a descentralização administrativa e de recursos financeiros aos municípios, “isso aparentemente daria uma maior autonomia para equacionar os problemas locais”. No entanto, mesmo diante deste “protagonismo municipal”, Prieto (2009) esclarece que “os municípios tendem a seguir as diretrizes da política pública da educação desenvolvida em âmbito federal, e conseqüentemente, acatam os princípios da inclusão propagados em suas leis e outros documentos orientadores”.

Entretanto, Marins et al. (2009) considera que ainda há muito “desconhecimento da legislação da educação inclusiva no âmbito da escola e a falta de monitoramento das ações despendidas nos municípios”. Laplane (2006) confirmou, por meio de pesquisas as dificuldades presentes quando se referem à viabilidade de sua execução nas diferentes realidades brasileiras. A autora pontuou que as práticas estão intrinsecamente comprometidas com aspectos culturais e sociais que refletem diretamente na viabilidade da proposta política. Em se tratando de um país com contextos distintos e complexos como o nosso, as diferenças políticas, sociais, culturais e econômicas certamente tendem a influenciar os resultados que se esperam da implantação de propostas políticas.

Assim, ainda que a ampliação e distribuição dos equipamentos e recursos das SRM nas redes de ensino “apresentem um ganho em termos de apoio à educação inclusiva” (GARCIA, 2010) parece importante questionar quais são as interpretações e traduções realizadas por um sistema de ensino sobre as diretrizes do PI-SRM frente a formação dos 10 O Público Alvo da Educação Especial, reconhecido atualmente pela atual Política de Inclusão brasileira são os que possuem deficiência (múltiplas, intelectual, surdocegueira, surdez, visual, física); transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

professores que atuam no AEE em SRM? O objetivo desse estudo consistiu em descrever e analisar como as diretrizes do programa de implantação das SRM têm sido traduzidas no contexto local de um sistema municipal de ensino, tendo como foco específico a formação dos professores que atuam no AEE em SRM.

Universo da pesquisa e procedimentos metodológicos

O presente estudo é parte de um projeto desenvolvido em rede nacional, o Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP), que foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), por meio dos pareceres 382/2011 e 291/2011 e a pesquisa seguiu os termos propostos na Resolução 196/96¹¹.

A metodologia empregada foi a pesquisa colaborativa, proposta por Ibiapina (2008), e envolveu um processo formativo e de produção de conhecimento. Para Ibiapina (2008), pesquisar colaborativamente envolve a necessidade de compreender que, para mudar a teoria, a política e a cultura escolar, é necessário optar pelo desafio de coproduzir conhecimentos com os professores, aproximando estes profissionais do mundo da pesquisa. A autora realça também que esse processo investigativo e formativo aproxima a universidade da realidade escolar e contempla o campo da pesquisa, quando os problemas elencados pelo pesquisador se aproximam das preocupações vivenciadas pelos professores, e que, portanto, irá reconciliar duas dimensões: a produção de saberes e a formação contínua de professores. A autora acrescenta, que esse processo:

Apresenta modelos investigativos que rompem com a lógica empírico-analítica a partir do uso da reflexão e da prática de colaboração como estratégias que servem para que os professores compreendam as ações e desenvolvam a capacidade de resolver problemas para trabalhar com mais profissionalismo (p. 115).

Para operacionalizar esse processo, recorreu-se a uma sistematização de colaboração por meio de quatro ações reflexivas (Descrição, Informação, Confronto e Reconstrução) sugeridas por Ibiapina (2008). Após a sistematização do processo metodológico a pesquisa foi desenvolvida no primeiro semestre do ano de 2012 em um município do oeste paulista. Neste período havia um contingente de 1807) alunos PAEE, sendo que desse total, 41% estavam matriculados no sistema de ensino municipal, e 244 deles frequentavam o AEE, Este número correspondia a cerca de 13.5% de todo o PAEE do município e cerca de 31% dos alunos sendo escolarizados em escolas comuns no município¹². Deste total, 26% tinham laudo, 74% não possuíam laudo, e quanto ao gênero, 68% desses alunos eram do sexo masculino e 32% do sexo feminino.

11 Para a composição desse artigo utilizou-se parte dos dados da pesquisa de mestrado da primeira autora, desenvolvido sobre orientação da segunda autora, que também foi a coordenadora geral do Projeto Oneesp (<http://www.oneesp.ufscar.br/projeto-oneesp>).

12 Considerando o total de 1807alunos PAEE cadastrados no município, dos quais 793 sendo escolarizados em escolas comuns.

Participaram desta pesquisa 29 profissionais da educação lotadas no sistema de ensino municipal, dos quais 26 eram Professoras de Educação Especial (PEE) em atuação nas SRM, e as três professoras de educação especial restantes, uma era Chefe de Divisão de Educação Inclusiva e (CDEI), e duas atuavam na Orientação Pedagógica de Educação Especial (OP).

A formação mínima exigida pelo sistema municipal de ensino aos profissionais que atuavam na educação especial era o curso de Pedagogia ou Normal Superior, com habilitação ou especialização em uma área específica de deficiência ou em educação especial. Em relação à formação das participantes, 11% delas tinham magistério, todas eram graduadas, 11% das graduações foram com habilitação em uma área de deficiência, todas possuíam curso de extensão na área de educação especial, especialização em uma área específica de deficiência ou em educação especial, além da especialização ofertada pelo Ministério da Educação (Atendimento Educacional Especializado) na modalidade de educação à distância. Algumas também possuíam especializações em outras áreas, tais como gestão escolar, libras, alfabetização, educação infantil, psicopedagogia, didática no ensino superior. Em relação à experiência na área da educação especial, as participantes tinham entre dois a 28 anos de experiência.

Traduções evidenciadas: Formação e atuação no AEE em SRM

Ao iniciar o AEE em 2008, no referido sistema municipal de ensino havia 21 professoras de educação especial. Em 2009, ocorreram mais 12 contratações, sendo nomeadas cinco delas para compor a equipe gestora da educação inclusiva (EGEI) na Secretaria Municipal de Educação. Assim, no primeiro semestre de 2012 (ano do desenvolvimento desta pesquisa), a equipe era composta por 28 professoras especializadas, das quais três compunham a EGEI junto à Secretaria Municipal de Educação e as demais atuavam no AEE em SRM.

Na atuação em SRM, as atribuições das PEE estavam ligadas a identificar as necessidades e habilidades específicas dos alunos, e a partir dos resultados desejados ou esperados, desenvolver intervenções junto aos alunos PAEE. Elas também realizavam a seleção de materiais e equipamentos necessários para serem adquiridos pela gestão da escola; confeccionavam e/ou realizavam adaptações de recursos para serem utilizados nos atendimentos de forma pedagógica e/ou para promover o acesso ao conhecimento acadêmico e dos ambientes escolares. As PEE elaboravam também um plano de intervenção, organizando o atendimento por número de participantes, carga horária, turnos, espaços e materiais utilizados, de forma que pudessem ser estabelecidas as parcerias, e a articulação das ações educativas entre o ensino comum e o especial, para contribuir e subsidiar as práticas pedagógicas em sala de aula comum. De acordo com as EGEI, nesse plano eram contempladas informações dos professores das salas comuns e dos pais dos alunos.

Prieto (2001) realça a importância de “saber como se encontra representada a educação especial na estrutura da secretaria da educação” como é a “identificação da “equipe”, seus “departamentos”, “núcleo; se a forma de atuação é em conjunto com os demais membros da secretaria ou se configuram em ações isoladas”. Na realidade pesquisada houve um tempo que a EGEI ficava isolada, em uma sala sem interagir com os demais gestores responsáveis pela educação infantil, fundamental, entre outros. Na gestão em análise a partir de uma reorganização das áreas administrativas todas as orientadoras pedagógicas passaram a compartilhar a mesma sala, inclusive a orientadora responsável pelo reforço escolar, o que incluiu também as orientadoras pedagógicas da educação especial. Na sala da chefia a Chefe de Divisão de Educação Inclusiva, Chefe de Divisão do Ensino Fundamental e Chefe de Divisão de Educação Infantil passaram a ocupar o mesmo ambiente. Essa nova organização fez diferença no desenvolvimento de um serviço mais inclusivo no sistema educacional, conforme relato das participantes.

A modificação do atendimento em salas de recurso categorial para o atendimento a todas as áreas de deficiência em SRM, implicou a necessidade e ampliação do conhecimento das PEE referente ao público em geral da educação especial. Para Garcia (2011), “a compreensão da formação de professores de educação especial exige que a mesma seja pensada levando em conta o modelo de educação especial que está sendo proposto”, entendendo que tais concepções apresentam demandas formativas para atuação desses profissionais. A autora acrescenta:

[...] a opção pelo modelo hegemônico de educação especial, mais especializado do que pedagógico, mais centrado nos recursos que nos conhecimentos e realizado em paralelo ao ensino comum, ainda que fisicamente instituído nas escolas públicas regulares, apresenta demandas para a formação dos professores de educação especial (p.77).

Como respostas às demandas nacionais em relação à necessidade de formação docente para a oferta do AEE, o governo federal, por meio de sua Secretaria de Educação Especial (SEESP)¹³, instituiu o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, com a oferta de cursos de formação na modalidade a distância, para professores de educação especial e do ensino comum, voltado para o desenvolvimento de habilidades profissionais dirigidas ao ensino de alunos PAEE. As formações promovidas por esse programa em nível de extensão iniciaram-se em 2007, com a participação de quatro professoras de educação especial e sete professoras de sala comum. Em 2008, participaram quinze professoras de sala comum e quinze professoras de educação especial. Em nível de especialização (360 horas), o programa promoveu formação para todas as PEE da rede municipal, sendo que, em 2010, uma PEE foi formada pela Universidade Federal do Ceará, e em 2012, um total de 25 PEE foram formadas pela Universidade Estadual Paulista (campus de Marília).

13 A SEESP foi extinta em 2011 e os programas ficaram sob a gestão da SECADI.

Em relação às especificidades demandadas para a atuação no AEE, Mendes (2011) pontua que “paradoxalmente”, nesses cursos “aparecem referências as profissionais com conhecimentos de população e de técnicas específicas” e diversas, ao mesmo tempo em que “não há referências às funções docentes propriamente ditas” (p. 138). Nesse direcionamento a autora ainda afirma:

A formação de professores especializados, responsáveis pelo AEE, parece estar sendo planejada como uma espécie de pós-graduação lato sensu adicional a uma formação de professor para o ensino regular. Por se tratar de um modelo de formação sem tradição na área, este também não tem efetividade comprovada (MENDES, 2009, p.15).

As demandas “incidem sobre a especificidade do trabalho a ser desenvolvido por esse profissional” assim como pontua Garcia (2011), sem, contudo, mudar a formação tendo em vista “os parâmetros já conhecidos”, ou seja, como esclarece a autora, “modificando algumas práticas e estratégias sem, contudo, questionar suas bases teóricas e metodológicas”. As opções de modelos formativos têm provocado reflexões, assim como pontua a autora:

[...] está colocado para as instâncias formadoras, especialmente às universidades, o desafio de questionar o modelo hegemônico de educação especial nos termos propostos para a formação de professores e para a atuação profissional (p. 77).

A proposta de formação para atuar no AEE (módulos que se destinam à atuação com a diversidade de alunos PAEE) tem sido promovida pelo governo federal e incorporada como modelo por muitos cursos de especialização lato-sensu de faculdades particulares sob diversos rótulos: Especialização em Educação Inclusiva, Especialização em Educação Especial, Especialização em Inclusão Escolar, entre outras. Enfim, tem-se mudado a lógica de especialização em uma área de deficiência para todas as áreas, muitas vezes mantendo a mesma carga horária do curso, esperando-se que esse professor se torne “generalista” em todas as áreas de deficiência, transtorno global do desenvolvimento e também em altas habilidades/superdotação.

A mudança de formação, e conseqüentemente, do perfil profissional de um professor de educação especial especialista em uma área de deficiência para um professor de educação especial generalista em todas as áreas de educação especial, na qual a sua formação de especialização deve abarcar conhecimentos sobre a atuação com toda a clientela da educação especial. Para reforçar esse conflito, Mendes (2011) questiona “se uma formação à distância, e em cursos de 180 a 260 horas (como a que vem sendo ofertada pelo governo federal e por instituições de ensino superior particulares), seria suficiente para atingir a formação pretendida” nesse caso generalista em todas as áreas do AEE. A autora realça a “complexidade dessa formação”, pois exige um desenvolvimento de conhecimentos e habilidades específicas “para trabalhar com todos os tipos de alunos

com necessidades educacionais especiais, em todos os níveis e em todas as modalidades de ensino” (p.138).

Nesse sentido, Melo (2011) questiona:

[...] um delicado direcionamento do governo federal que pressupõe um profissional generalista para trabalhar com especificidades bem distintas para a aprendizagem, como as que envolvem as áreas da surdez, visual e deficiência intelectual, principalmente. Tal posicionamento revela-se contraditório. Este não poderá se configurar, na verdade, como uma nova forma de exclusão, tendo em vista que dificilmente é possível se encontrar um profissional que reúna conhecimentos aprofundados de todas estas áreas? E ainda mesmo que isto ocorra não seria também excludente a negação ao profissional e ao aluno, das condições possíveis para o aprofundamento teórico e metodológico necessários na mediação pedagógica sob uma perspectiva desfragmentada? (p.76).

Mendes (2011) afirma que nos documentos oficiais “a descrição do AEE era limitada a algumas categorias de alunos” e, conseqüentemente, implica a falta de definição do papel do professor de educação especial que atua nesse serviço. A autora destaca que “as orientações que foram contempladas nos dispositivos políticos foi de que esse profissional não deve fazer o que o professor do ensino comum supostamente já faz” (p.138). Contudo de ordem da organização do serviço de apoio aos alunos PAEE, bem como em se tratando da especificidade da formação do professor de educação especial, a autora acrescenta as seguintes considerações:

[...] tal simplificação do sistema de apoio traz razoáveis desafios para a realidade brasileira porque os professores especializados terão a responsabilidade de responder, em uma ou duas horas de atendimento em turno alternado, às necessidades diferenciadas das mais variadas crianças, que, em geral, chegam à escola só aos seis anos de idade, sem requisitos mínimos, e já com atrasos consideráveis no desenvolvimento (p.34).

Todavia, assim como aponta Prieto (2006) pode-se dizer que “precisa-se de mais estudos sobre os impactos das ações no âmbito dos sistemas de ensino”, que possam oferecer subsídios aos “programas de formação continuada de professores “sejam, estes promovidos pelo governo federal, bem como os desenvolvidos pelos sistemas de ensino municipal e estadual, com a finalidade de prover formação permanente do quadro de profissionais da educação.

Em 2010 foi instituído, no sistema municipal de ensino em tela um processo de formação contínua no Horário de Trabalho de Formação Contínua (HTFC), com embasamento legal na Lei Complementar do referido município. Estas eram realizadas todas as sextas feiras, das 7:00 às 13:00 horas, normalmente no auditório da Secretaria Municipal de Educação, e havendo quando necessários outros espaços, tais como laboratórios de informática. As formações possuíam temas diversificados, tanto em relação a especificidade das áreas da deficiência, como em relação a metodologias diversificadas,

processo de avaliação e tecnologias digitais. Em formações anteriores realizadas entre 2010 e 2011 durante a HTFC, os conteúdos foram abordados de “forma teóricas e expositivas”, enquanto que no ano de 2012 a EGEL, tentou organizar ações formativas mais articuladas com a prática. Ela destacou que as “trocas de experiências que deram certo nos atendimentos foram positivas para as PEE” e justificou que quando as PEE compartilham seus saberes umas com as outras, elas parecem mais estimuladas durante HTFC.

No Município, a formação promovida pelo governo federal também foi desenvolvida por meio do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, desde 2004. Essas formações eram destinadas aos gestores do município pesquisado e os das regiões próximas. De acordo com o relato das gestoras, em 2011 não houve formação, tendo em vista que o governo federal estava mudando a gestão da Secretaria que administrava o referido Programa. A formação conduzida por meio deste Programa era realizada através de Seminários (Palestras) e Oficinas (teóricas ou práticas) com jornada de 40 horas e foram ministradas por pesquisadores convidados, com base em eixos temáticos pré-determinados pelo próprio programa de formação.

As PEE realçaram que, a partir da PNE-EI (BRASIL, 2008) e tendo em vista a atuação junto ao PAEE, surgiram muitas demandas por formações emergenciais e continuada. Dentre as demandas impostas pela referida política, elas destacam: “[...] *ser mediador entre a sala de recursos e a sala comum, família, gestão escolar e comunidade em geral.* (fala da PEE 5)

Por meio desse discurso, percebeu-se que a percepção que elas possuíam sobre a própria atuação ia ao encontro das proposições da política nacional de educação inclusiva, ou seja, que o professor de educação especial é o articulador da política de educação inclusiva dentro da escola, evidência esta que pode ser comprovada por meio do posicionamento das PEE: “[...] *é necessário estarmos em formação constante. Diante das disposições políticas o professor de educação especial tem papel fundamental para que estas sejam concretizadas [...]*” (fala da PEE 9)

Prieto (2010) explica que as interferências das agências multilaterais na impregnação de ditames para as políticas inclusivas colaboram para uma hegemonia discursiva em defesa da educação inclusiva que chega aos professores conduzindo valores, princípios, diretrizes e ações. Assim, as disposições ao serem adotadas pelo governo federal, foram divulgadas, tanto pela via das orientações normativas como pela da formação continuada de professores. Entretanto, a precária exigência dessa política em relação à formação dos profissionais que atuam no AEE, quanto no ensino comum foi destacado pelas PEE : “[...] *a exigência da política é mínima para o professor assumir esse serviço tendo o grau de complexidade que envolve a atuação desse profissional. Antes havia as habilitações junto às graduações e hoje a formação inicial não tem essas habilitações [...]*. (fala da PEE 6)

Prieto (2010b) entende que as definições de ações atribuídas à competência de profissionais responsáveis por este atendimento são de caráter pedagógico, o que na

visão da autora não satisfaz a área de educação especial. O “risco” apontado por ela é do reducionismo a uma abordagem meramente técnica, como se bastasse ao professor que atua com esse alunado o domínio de conhecimentos específicos.

Apesar de não ser um consenso entre as PEE, algumas defendem a proposta mais atual da política, de atender a diversidade de deficiências por um mesmo profissional. Elas também acreditam ser necessárias a “capacitação” nas diversas áreas da educação especial, para facilitar o processo inclusivo dentro da escola. Porém, as participantes pontuam que, apesar do que consta na política sobre o papel do profissional que atua no AEE, na prática, este papel necessita ser construído. Elas atribuem às dificuldades vivenciadas as constantes mudanças na política: *[...] a política muda as regras como convém e isto atrapalha [...] o papel do professor de educação especial não está politicamente definido devido às transições das leis [...] temos que evoluir muito e se adaptar melhor a nova política que particularmente não é aplicada de forma coesa [...]. (fala da PEE 3)*

Em relação à formação inicial diante da atuação com o aluno PAEE, as PEE defendem que esta deve ser voltada para a apropriação teórica e prática, e que essa formação é uma condição básica para todo profissional da educação, e não apenas para quem está envolvido no trabalho da educação especial. Além disso, elas afirmam que a formação contínua deve ser imprescindível para acrescentar melhorias e mudanças na qualidade desse trabalho. Ao mesmo tempo as professoras de educação especial realçaram que a formação inicial é essencial, fundamental, e que a formação contínua é necessária, porém teceram críticas e considerações a respeito da formação inicial que vem sendo desenvolvida: *[...] eu acredito que essa formação que vem ocorrendo seja sem embasamento, pois já vi professores que não sabem o que estão fazendo... às vezes só almejam o curso sem se preocupar com o trabalho com o aluno [...] é necessário uma formação melhor sobre as áreas das deficiências [...] professores iniciantes necessitam de formação de base e de entendimento sobre a área [...]. (fala da PEE7)*

O processo formativo defendido pelas PEE precisa ser desenvolvido da seguinte forma: *[...] gradativo abordando todas as deficiências, dando oportunidade do professor tirar suas dúvidas, para um melhor aprendizado [...] precisa iniciar com o apoio contínuo ao professor de educação especial e incutir em todos os professores uma orientação positiva sobre a deficiência, de forma que estes entendam o que as escolas podem conseguir avançar com sua ajuda e de outros serviços locais de apoio. (fala da PEE 1)*

As participantes também destacam a necessidade de conhecimentos a respeito da avaliação no processo formativo e de como trabalhar em parcerias: *[...] os professores necessitam aprender a avaliar as necessidades especiais e utilizar as tecnologias [...] a trabalhar em parcerias com os pais e PEE e saber como atuar no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. (fala da PEE8)*

As PEE questionaram ainda a falta de formação destinada aos professores do ensino comum, e relacionaram esse aspecto à falta do comprometimento destes profissionais da

educação e da gestão escolar diante da inclusão dos alunos PAEE. Além disso, afirmaram que quando há cursos disponíveis na área da educação especial/educação inclusiva, alguns profissionais do ensino comum se recusam a participar. Essa alegada falta de aceitação e de iniciativa de alguns dos professores do ensino comum em relação aos alunos PAEE gera uma sensação de angústia nas PEE. As falas a seguir ilustram essa situação:

[...] estamos constantemente refletindo sobre nossa prática a fim de melhorar nosso trabalho, mas o mais difícil é o relacionamento com os professores e direção da escola que não querem aprender a trabalhar com os alunos PAEE. Eles querem esses alunos fora de sua sala de aula [...] os professores não valorizam as habilidades dos alunos, e sim, as suas dificuldades [...]. (fala da PEE5)

[...] professores do ensino comum não assumem a realidade que é o trabalho com o aluno com deficiência, eles ainda ficam presos na seguinte fala: eu não estou preparado [...] essa fala não cabe mais, pois esses professores não estão preparados para atuarem com pessoas com deficiência, com distúrbio de aprendizagem, enfim, não há o compromisso com o aluno [...] não investem na sua formação, e muitas vezes, mesmo sendo de graça (os cursos e palestras), eles não querem. Eles esquecem que a deficiência não é apenas inata, mas também adquirida. (fala da PEE 9)

Prieto (2006) considera que se os princípios da educação inclusiva vêm se fortalecendo desde meados da década de 90, na prática é o modelo da integração escolar que ainda predomina”. Nesse direcionamento, Glat et. al. (2007) afirmam que iniciativas denominadas educação inclusiva seguem na realidade o modelo da integração e acrescenta:

[...] embora as escolas privilegiem um discurso de aceitação à diversidade, na prática não se modificam para dar conta da especificidade de aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos, deixando aos profissionais e professores dos serviços de apoio especializado, a responsabilidade pela resposta educativa a ser dada àqueles que apresentam NEE (p.24).

As PEE atribuíram à forma como o sistema educacional foi configurado as dificuldades vivenciadas em relação à parceria com as professoras da sala comum. De acordo com elas, o próprio sistema educacional é que restringe ou limita uma melhor atuação do AEE dentro da escola. Sem deixar de reconhecer a necessidade de reestruturações do sistema e ensino como um todo, pode-se, mesmo assim, indagar se não seria o modelo de AEE que vem sendo implantado o fator que dificulta uma maior articulação com as demais ações desse sistema.

Além de apontarem a necessidade de mudança no processo de formação dos professores do ensino comum e dos gestores, elas realizaram mudanças na condução de sua própria formação:

[...] nós escolhemos aqui um trecho que diz: “hoje uma formação exigida pela secretaria de educação para trabalhar com o AEE é a pós-graduação nas quatro áreas (formação a distância via MEC). Antes, se atendia na área de formação inicial, e hoje,

depois de dois anos, professores de educação especial atendem nas quatro áreas e para isso a secretaria a formação continuada de sexta feira no período de 6 horas”. O que nós questionamos aqui é o fato dessas 6 horas nos trazerem muito aprendizado, mas não é suficiente para atendermos em todas essas áreas. Por quê? Porque muitas vezes confrontamos com dados que nós não estamos ainda prontas para isso. O que nós questionamos e colocamos aqui é que a formação deveria ser feita por etapas para que todos os que irão atender especificamente cada área, tenha o seu conhecimento (fala das PEE do Grupo 3).

Esse mesmo grupo explica que, em uma sexta feira, fala-se sobre DI, em outra fala sobre DV e assim elas recebem muitas informações de várias áreas, não sendo possível assimilar o conhecimento de um e de outro, nesse intervalo de tempo. Elas sugerem a organização da HTFC por área específica por um tempo mais longo. Prieto (2011) realça que é recomendável que se consulte diretamente os professores para o planejamento de seus processos formativos se a formação deve atender aos propósitos estabelecidos pelo sistema de ensino.

Além disso, vale realçar os apontamentos de Garcia (2011) que o modelo de formação em serviço que dissocia a formação de professores de educação especial e professores da sala comum, privilegiando a atenção aos primeiros, reforça”, na verdade, o pensamento hegemônico na escola acerca dos determinantes da deficiência em bases organicistas e funcionalistas, assentando ideias já consagradas de apreensão da diversidade humana”. Essa autora considera que a política municipal, por meio de suas práticas de formação, manda uma mensagem aos professores de sala de aula comum, que os alunos PAEE e o seu processo de desenvolvimento escolar constituem responsabilidade dos professores especializados. A autora realça que as evidências para essa conclusão estão relacionadas à análise da carga horária dos cursos de formação em serviços que se destinam majoritariamente aos PEE em detrimento dos professores do ensino comum, e acrescenta:

[...] tal indicação reforça o modelo de AEE como o modus operandi de participação escolar para alunos com deficiência, contribuindo para o enfraquecimento de uma ideia segundo a qual a presença de tais sujeitos na escola constitui processos de escolarização (p.66).

Prieto (2006) afirma que os conhecimentos sobre o processo educativo de “alunos com NEE não podem ser de domínio apenas de alguns especialistas, e sim, apropriado pelo maior número possível de profissionais da educação. Nesse direcionamento, as PEE apresentam algumas considerações a respeito da formação que vêm ocorrendo no âmbito do desenvolvimento do Programa de Formação Educar na diversidade:

Nós queremos um retorno do Seminário do Educar na Diversidade, só que de uma forma diferente. Como por exemplo, mais responsabilidade do que estão participando/assistindo. Nós queremos um seminário que promova a parceria e responsabilidade dos

participantes, dentro do nosso contexto, pois estamos cansados de ouvir e ouvir, coisas que acontecem... tudo bem é interessante ouvirmos coisas que acontecem no exterior ou em outras cidades, mas nossa realidade é uma, e precisamos receber o conteúdo de acordo com as nossas necessidades. Mas nos podemos procurar na internet para saber como está à educação especial na China, Paraguai, mas nós queremos saber aqui, a nossa necessidade e que essa seja resolvida. Por isso que solicitamos teoria e prática em todos esses seminários (fala das PEE do Grupo 4).

As PEE explicaram que, após a realização do seminário nada e o que elas desejam é que haja uma ligação com o que foi trabalhado na formação com o que será desenvolvido no sistema municipal de ensino e a sugestão dada por elas a esse tipo situação, foi que, depois desse seminário, todos os diretores apresentassem um projeto de continuidade, e não apenas um seminário “solto” e acrescentaram:

[...] o pessoal do AEE normalmente é assim, a gente entende que é difícil [...] a gente entende e acaba colocando alguma coisa em prática. E o que nós queremos é que essas professoras da sala comum e as diretoras também coloquem, e não só a gente (fala das PEE do grupo 4).

Mendes (2011) explica que tanto o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, quanto o Programa de Formação em Educação Inclusiva¹⁴, destinado à formação de professores e gestores do ensino regular cuja a característica tem sido de atender a uma demanda emergencial, sem resolver as lacunas na formação inicial:

[...] o que faz com que eles tenham capacidade limitada de resolver o problema da falta de formação inicial generalizada, além de perpetuar a necessidade de compensar uma formação inicial deficitária. Independentemente do conteúdo e da forma, pode-se questionar se um curso de apenas 40 horas seria efetivo o suficiente para formar gestores e educadores. Nosso estudo sobre formação indica que esse formato pode quando muito, promover uma sensibilização inicial favorável à filosofia da inclusão escolar, mas que nem sempre se sustenta, quando os cursistas têm que enfrentar no dia a dia a realidade objetiva das suas escolas (p.36).

Prieto (2001) explica que poucos problemas educacionais são simples o suficiente para serem solucionados adequadamente a partir de iniciativas individuais. A autora realça a importância da participação dos vários agentes educacionais envolvidos direta ou indiretamente com o ensino. Entende-se assim que o envolvimento desses profissionais, possibilita a construção de diferentes perspectivas e novos olhares para problemas muitas

¹⁴ Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade: promover a formação continuada de gestores e educadores das redes estaduais e municipais de ensino, para que sejam capazes de oferecer educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Programa de Formação em Educação Inclusiva: visa a fomentar a oferta de cursos de extensão/aperfeiçoamento ou especialização nas áreas do AEE; na modalidade a distância, por meio de instituições públicas de educação superior. O Ministério da Educação convida as universidades públicas federais e estaduais, por meio de editais, para que proponham cursos com, no mínimo, 50 turmas e cada turma com, no mínimo, 20 alunos, em três modalidades: Especialização em atendimento educacional especializado (de 180 a 360 horas); Extensão ou aperfeiçoamento em atendimento educacional especializado (mínimo de 180 horas); Extensão ou aperfeiçoamento para professores do ensino regular, que trabalham com educação especial na sala de aula comum (mínimo de 180 horas).

vezes antigos.

CONCLUSÕES

A formação de professores de educação especial tem sido um tema recorrente quando a perspectiva tem sido a de discutir sobre a garantia da aprendizagem dos alunos PAEE. No entanto, vale destacar que não foi defendido aqui que esta é a única forma de se garantir a efetividade na aprendizagem desses alunos. Não se descarta, portanto, a necessidade de estudos que visem a discutir outros elementos que colaborem com a eficiência desse processo.

Ficou evidente que as ações reflexivas desenvolvidas pelas PEE e pela EGEEI foram importantes, para uma compreensão mais abrangente sobre a forma como a formação dos professores vem sendo enfrentada pelo referido sistema. Foi constatado também, a necessidade da continuidade dessa reflexão, uma vez que ainda existem outros desafios a serem superados para o desenvolvimento desse trabalho junto ao sistema de ensino do município participante.

Entendeu-se a partir de Nutti e Reali (2010) que o processo de implantação das políticas pelos órgãos decisórios e de tradução das mesmas pelos professores, bem como a avaliação dos efeitos, diretos ou indiretos, que essas políticas acarretam, envolveu a articulação de diferentes noções de tempo.

As apreensões da formação do discurso da política de educação inclusiva, mais especificamente as proposituras políticas para a implantação das SRM e a interpretação vinda de seus dispositivos pelos profissionais da educação especial contribuíram para a identificação assim como pontua Mainardes (2006) resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro do sistema municipal de ensino investigado, ou seja, entre as arenas da prática e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas.

Percebeu-se que houve diferentes níveis de traduções, que foram realizados pelas PEE, junto aos demais agentes educacionais, que resultaram em formas de condução diversificadas na formação dos professores do sistema de ensino. Considerou-se que dentre os fatores que puderam influenciar tal diferenciação na tradução de acordo com Nutti e Reali (2010) estão os diferentes momentos ou níveis de aprendizagem e desenvolvimento profissional dos envolvidos. A partir das autoras e levando em consideração a formação de cada uma das PEE, assim como o seu tempo de experiência na área da educação especial, compreendeu-se que esses agentes educacionais se encontravam em desenvolvimento diferenciado no decorrer da implantação das proposituras políticas, bem como atuaram e participaram diferenciadamente nesse processo, de acordo com o cargo que ocuparam no sistema de ensino.

As traduções, realizadas pelos agentes educacionais, além de abarcarem as condições de cada realidade, as experiências e as interações entre esses sujeitos, também

foi marcada pela apropriação e interpretações de documentos constituídos por discurso político que de acordo com Garcia (2010) chega até as unidades escolares, imprimindo suas marcas nas consciências dos sujeitos da educação. Tais discursos políticos foram produzidos à luz de um embate de interesses e suas “expressões” foram apreendidas e gerenciadas em meio a conflitos nas realidades educativas. Para a autora esses foram assimilados por grupos diferentes de maneira seletiva, a partir de seus crivos, segundo aquilo que é julgado como o mais importante nos seus enunciados. Para esses enunciados os sujeitos atribuem significados diversos, tendo em vista a sua realidade.

Para Garcia (2004) a apropriação de uma proposição política não é uniforme nem homogênea, seja entre grupos diferentes, ou mesmo dentro de um mesmo grupo, fato este constatado no sistema municipal de ensino pesquisado no que diz respeito à condução dos processos de avaliação dos alunos PAEE. Além disso, para a autora, quaisquer que sejam as ideias e as práticas apresentadas pelos sujeitos sociais no campo educacional, representam um posicionamento político. Tendo como base esse posicionamento, percebeu-se a aproximação e também o distanciamento de proposituras defendidas nos dispositivos legal.

Diante da complexidade do processo de tradução das políticas, entendeu-se a partir de Nutti e Reali (2010) que não se pode acreditar que a simples implantação das políticas irá garantir que essas sejam interpretadas e colocadas em prática pelos agentes educacionais. Noutra perspectiva, mas que colaborou com o entendimento desse processo de traduções de políticas, Soto (2011) realçou que a política percorre um longo caminho entre o momento inicial (formulação) até a sua execução (implantação). Esse percurso foi conduzido, agregando-se diferentes elementos. Aqui se pode incluir também as interpretações dos gestores das secretarias de educação e dos professores. Conseqüentemente, esses elementos podem ter interferido na implantação e execução dessa política no município. Soto (2011) constatou, em sua pesquisa, que ao estabelecer o município como protagonista da política nacional, o governo federal assume uma postura de desconcentração baseada na relação controle central/execução local, pois transfere para essa esfera a responsabilidade pela implantação, sem transferir-lhe autonomia quanto às decisões.

Apesar da formação das professoras de educação especial, serem conduzidas de forma igual a todas, percebeu-se, que cada PEE apresenta uma necessidade distinta, dadas às demandas de suas realidades de atuação e do estágio do desenvolvimento profissional que se encontram. A apreensão das traduções da política no que dizia respeito ao PI-SRM, a partir da condução das ações reflexivas, resultaram na obtenção de informações que permitiram concluir que as traduções aconteceram em pelo menos em dois níveis (municipal e escolas), especificamente quando se tomam como parâmetro as proposições da política federal.

APOIO E FINANCIAMENTO

FAPESP/CNPq/CAPES

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, R. A. **Educação e inclusão escolar**: a prática pedagógica da sala de recursos de 5' a 8' séries. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá, 2008.

BARRETO, L. C. D. **Sala de recursos: um estudo da aprendizagem da leitura por alunos com dificuldades escolares**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá. 2008.

BRASIL.**Decreto n.7.611** de 17 de novembro de 2011.Brasília: Presidência da República. Casa Civil, 2011.

BRASIL.**Resolução nº 3**, de 1º de abril de 2010.Brasília: Presidência da República. Casa Civil, 2010a.

BRASIL.**Nota Técnica 19/2010**– MEC/SEESP/GAB de 08 de setembro de 2010. Brasília: Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, 2010d.

BRASIL.**Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, 2008d.

BRASIL.**Decreto n. 6.215** de 2007. Brasília: Presidência da República. Casa Civil, 2007a.

BRASIL.**Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96**. Ministério da Educação. 1996. Brasília: Presidência da República. Casa Civil, 1996.

BRASIL.**Constituição Federal**. Ministério da Educação. Brasília: Senado Federal.1988.

CARBONARI, V. L. G. **Informática educativa e a concepção dos professores das salas de recursos de deficiência auditiva da rede municipal de ensino de Campo Grande**, MS. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica Dom Bosco. 2008.

CARVALHO,L. R. P. de S. C.**Escolarização inclusiva de alunos com necessidades especiais**:um estudo de caso de um município paulista. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2008.

CHAGAS, J. F. C.**Adolescentes talentosos**: características individuais e familiares. Tese de doutorado. Universidade de Brasília - Processos de Desenvolvimento Humano E Saúde, 2008.

CHIESA, M.**Implantação do atendimento educacional especializado na rede municipal de ensino de pelotas sob a perspectiva da educação ambiental**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande,2009.

GARCIA, R. M. C. **Política Nacional de Educação Especial nos anos 2000**: a formação de professores e a hegemonia do modelo especializado. In: Caiado, K. R. M. (org) Professores e educação especial. Formação em foco. Porto Alegre: Editora Mediação vol. 2, 2011.

- GARCIA, R. M. C. **Política inclusiva na educação**: do global ao local. In: BAPTISTA, C. R. CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de (Org.). Educação Especial diálogo e pluralidade. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- GLAT, R. et. al. **Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva**. In: Glat, R. (org) Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.
- IBIAPINA, I. M. L. de M. **Pesquisa colaborativa**. Investigação, Formação e Produção de Conhecimentos. Brasília: Liber Livro, 2008.
- LAPLANE, A. L. F. **Uma Análise das Condições Para a Implementação de Políticas de Educação Inclusiva no Brasil e na Inglaterra**. Educ. Soc. , Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 689-715, out. 2006.
- MARINS, S. C. et al. **Avaliação de Políticas Públicas**: A inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais no Ensino Fundamental das Cidades-Pólo do Estado de São Paulo. Rev. Bras. Ed. Esp. Marília, v. 15, n.1, p.45-64, jan.-abr. 2009.
- MELO, H. A. **O acesso curricular para alunos(as) com deficiência intelectual na rede regular de ensino**: A Prática Pedagógica na Sala de Recursos como Eixo Para Análise. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Maranhão, 2008.
- MELO, H. A. **Sala de Recursos no apoio à inclusão de alunos com deficiência intelectual**: experiências de uma escola pública do maranhão/Brasil. In: Damasceno, A. et. al. (org) Educação Especial e Inclusão Escolar. Reflexões sobre o fazer pedagógico. Rio de Janeiro: UFRRJ, 2011.
- MENDES, E. G. **A formação de Professores e a política nacional de educação**. In: Caiado, K. R. M. et. al. (org) Professores e educação especial. Formação em foco. vol. 2. Porto Alegre: Mediação, 2011.
- MENDES, E, G. **A radicalização do debate sobre a inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação. V.11, n.33, PP.387-405, set/dez, 2009.
- NUTTI, J. Z. et. al. Mizukami, M. da G. N. et. al. (org). **Aprendizagem Profissional da Docência**. Saberes, contextos e práticas. São Carlos: 2ª rep. Edufscar, 2010.
- OLIVEIRA, G. P. **Intervenção pedagógica individualizada para alunos com deficiência intelectual**: ensino de leitura em salas de recursos. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos, 2010.
- OLIVERIA, M. A. de O. **Educação inclusiva**: uma análise crítica da prática pedagógica de uma professora de sala de recursos. Bauru. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2008.
- PRIETO, R. G. **Sobre mecanismos de (re) produção de sentidos das políticas educacionais**. In: Baptista, C. R et. al. (org) Educação Especial diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.
- PRIETO, R. G. **Políticas de Inclusão Escolar no Brasil**: sobre novos/velhos significados para educação especial. In: Mendes, E. G. et. al (org) Das Margens ao Centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara: Junqueira e Marin editores, 2010b.

PRIETO, R. G. **Educação especial em municípios paulistas**: histórias singulares ou tendência unificadora?. In: BAPTISTA, C. R. JESUS, D. M. de (Org.). *Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países*. Porto Alegre: Mediação / CDV / FACITEC, 2009.

PRIETO, R. G., SOUZA, S. M. Z. L. **Educação especial**: o atendimento em salas de recursos na rede municipal de São Paulo. *Educação Revista do Centro de Educação*. Santa Maria, v.32, n.2, p.375-396, 2001.

REIS, A. P. P. Z dos. **Representação feminina em um programa de atendimento às altas habilidades/superdotação**. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Brasília. 2008.

REDIG, A. G. **Ressignificando a educação especial no contexto da educação inclusiva**: a visão de professores especialistas. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2010.

SILVA, C. de A. **Educação especial**: formação de professores e aprendizagem da docência dos professores que atuam em sala de recursos. Dissertação de Mestrado da. Universidade Federal de Mato Grosso. 2008.

SILVA, F. de C. T. **Desenhando a cultura escolar**: ensino aprendizagem e deficiência mental nas salas de recursos e nas salas comuns. In: Bueno, J. G. S. (org) *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara: Junqueira e Marin editores, 2009.

SILVEIRA, C. M. **Professores de alunos com deficiência visual**: saberes, competências e capacitação. Dissertação de Mestrado. Pontifícia universidade católica do Rio Grande do Sul, 2010.

SOTO, A. P. de O. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**– Proposição/implementação no município de Feira de Santana – BA. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2011.

O DESAFIO DO GESTOR EDUCACIONAL NA PREVENÇÃO AO BULLYING: ESTUDO DE CASO DO COLÉGIO SALESIANO DOM BOSCO PARALELA

Data de aceite: 01/02/2021

Data de submissão: 12/11/2020

Naiara Pinheiro Rodrigues Guerra

Universidade de Santiago do Chile
Faculdade de Humanidades Departamento de
Educação
Programa Magister em Educação/Versión
Brasil
Salvador - BA
<http://lattes.cnpq.br/3158364453201047>

RESUMO: Este artigo apresenta o resultado da dissertação de mestrado da citada pesquisadora com a temática “O Desafio do Gestor Educacional na prevenção do Bullying: estudo de caso do Colégio Salesiano Dom Bosco, Paralela, Salvador/Bahia. A situação-problema foi elaborada da seguinte forma: Como o grupo gestor e professores desta instituição escolar têm enfrentado o desafio de prevenir conflitos e violências vivenciadas por meio da prática do Bullying de forma a desenvolver entre os estudantes o senso de cidadania e respeito mútuo? E teve como objetivo geral: Compreender a execução de ações dos gestores do Colégio Salesiano Dom Bosco, Paralela, frente ao desafio de prevenir o Bullying na escola. Os sujeitos da pesquisa foram constituídos pelo grupo gestor, coordenação, professores e estudantes que atuam/interagem na escola. Para consecução do estudo foi desenvolvida uma pesquisa de abordagem qualitativa, envolvendo aspectos quantitativos; o tipo eleito foi o estudo de caso,

na abordagem filosófica da hermenêutica. Para a coleta de dados, foram utilizados os seguintes instrumentos: o questionário, a entrevista semiestruturada com gestores, professores e estudantes. Os resultados, a partir da técnica da análise do conteúdo, sinalizam para uma prática de gestão democrática e participativa, que integram o corpo docente, os discentes, funcionários e busca atrair a participação da família nos projetos e ações pedagógicas que enfocam questões éticas, morais, amparo psicossocial, uma vez que os conflitos e situações de violência externadas por meio da prática de Bullying acarretam consequências não só no ambiente escolar, mas em toda a vida dos sujeitos vítimas desse abuso. Essas ações são respaldadas na filosofia legada de Dom Bosco, denominada “Caridade Pedagógica”.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Gestão. Bullying. Prevenção. Cidadania.

THE CHALLENGE OF THE EDUCATIONAL MANAGER IN HOW TO PREVENT THE BULLYING FROM HAPPENING AT SCHOOL”. I TOOK AS AN EXAMPLE A CASE STUDY FROM THE SCHOOL SALESIANO DON BOSCO AT PARALELA

ABSTRACT: This article concludes my research for my Master degree dissertation, based on the theme “The Challenge of the Educational Manager in how to prevent the Bullying from happening at school”. I took as an example a case study from the School Salesiano Don Bosco at Paralela area in Salvador state of Bahia in Brazil. Managers and teachers who had dealt with the conflicts and violence issues, established

rules in the problem situation case. The aim was to develop the mutual respect and citizenship responsibility among the student as well as to understand the actions taken by the managers from the School Salesiano, to prevent or stop any bullying activity in the school area. The team members used for this research was made of the management group, coordinators, teachers and students who interacted with each other in the school. A qualitative research involving quantitative aspects was developed to carry on the task. The case study was the chosen one in the philosophical approach of hermeneutics. The questionnaire, the semi-structured interview with managers, teachers and students were the instruments used for the data collection. The results from the content analysis technique, direct us to a democratic and participating management practice, which integrate managers, teachers, students and employees. They will work together to attract the support of the families in the educational projects and actions which focus on ethical, moral and psychosocial matters. These conflicts and violence expressed through the practice of bullying will have consequences not only in the school environment, but also for the life of the victims. Dom Bosco's legacy philosophy, called "Pedagogical Charity" support these actions.

KEYWORDS: Education. Management. Bullying. Prevention. Citizenship.

1 | INTRODUÇÃO

É na relação/interação com o outro que o ser humano se desenvolve, torna-se "homem" conforme preconiza estudiosos como Henri Wallon. Nas palavras desse autor (2008): "o ser humano é um ser biologicamente social".

Desse modo, inferimos que o relacionamento interpessoal é essencial na vida do homem, inclusive na infância e adolescência, o que é evidenciado pelos fatos históricos. A necessidade de interação, colaboração e cooperação são atividades inerentes ao ser humano, às quais se atribuem grande importância para a construção das sociedades e seu desenvolvimento em todos os aspectos.

Entretanto, ao analisarmos a constituição das relações interpessoais, notamos que estas não se estabelecem sem a existência de conflitos. De acordo com a etimologia da palavra, esta deriva do latim "*conflictu*" que significa choque, confronto, ou do verbo "*confligere*", que significa luta. Sobre o conceito de conflito, considera-se que a amplitude do termo tem permitido que suas definições ocasionem diferentes níveis de generalidade, o que faz perceber a complexidade e polêmica que está envolvida (FUSTIER, 1982).

O conflito pode ser considerado o estado de diferenças não resolvidas entre duas entidades, seres humanos ou organizações (FREIRE, 2014). É toda e qualquer forma subjetiva divergente ou diferente de ver e interpretar algum acontecimento ou ainda, a expressão de um descontentamento ou rejeição de algum tipo de interação, processo, produto ou resultado que influencia o desempenho de qualquer grupo ou organização.

Há uma situação de conflito quando o antagonismo entre indivíduos ou grupos é observado devido ao confronto de opiniões, interesses ou aspirações divergentes, bem como pode se basear na intolerância e no preconceito.

Quando esse conflito é mal gerenciado, ele pode se externar em forma de violência e, se essa violência acontece de forma repetitiva em uma relação em que a vítima não consegue se defender, então, se percebe a manifestação do bullying. E este problema pode se apresentar em diferentes esferas sociais e a escola é uma delas. Contudo, pela sua missão, as ocorrências de bullying no âmbito educativo tornam-se ainda mais preocupantes, pois a Escola, enquanto instituição formal de sistematização dos saberes historicamente construídos, necessita ser um lugar de amparo, de harmonia e que assegure o bem-estar de todos os sujeitos que nela atuam/interagem, uma vez que a educação tem como objetivo contribuir para o processo de formação integral do ser humano, de modo que este venha a se tornar um cidadão crítico, consciente de si, do outro e ser capaz de gerar transformações na sociedade na qual está inserido.

O acesso ao ensino formal faz parte do processo de educação dos indivíduos e é um direito fundamental do ser humano que deve ser garantido pela família e do Estado, de acordo com a Constituição Federal Brasileira de 1988, em seu artigo 205 e complementando este, o artigo 227:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. **Art. 206.** O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (EC nº 19/98 e EC nº 53/2006) I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino [...] (BRASIL, CONSTITUIÇÃO FEDERATIVA DO BRASIL, 1988, p. 124); **Art. 227.** É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (EC no 65/2010) (BRASIL, CONSTITUIÇÃO FEDERATIVA DO BRASIL, 1988, p.133.).

Face ao exposto, torna-se urgente discutir e analisar como a violência exercida, por meio da prática de bullying nas escolas, tem impactado na preservação do direito estabelecido, em lei, aos sujeitos que estão sendo vítimas de tais situações abusivas, bem como o reflexo dessa violência nas questões psicoemocionais dos estudantes e como a escola eleita para essa pesquisa tem lidado com essa problemática. Inicialmente, faremos uma exposição do referencial teórico que subsidiou esse estudo.

21 O BULLYING E SUAS CONSEQUÊNCIAS: ENTRE O EXPLÍCITO E O IMPLÍCITO

Vários estudos, de acordo com os resultados do Programa Internacional de Avaliação

de Estudantes, PISA (2015), têm comprovado que o bullying é um problema recorrente nas escolas, tornando-o um desafio cotidiano para a equipe gestora, professores, estudantes e famílias. O que mobiliza grandes esforços no sentido de minimizar os atos de crueldade dos sujeitos agressores, atos que muitas vezes são considerados como inconsequentes e naturais da adolescência. Apesar da institucionalização da Lei nº 13.185, que entrou em vigor desde 2016 e classifica o bullying como intimidação sistemática, quando há violência física ou psicológica em atos de humilhação ou discriminação, bem como inclui ataques físicos, insultos, ameaças, comentários e apelidos pejorativos, entre outros, a problemática ainda é uma realidade desafiante não só para as escolas, mas para toda a sociedade.

O bullying, dentre todos os tipos de violência ocorridos na escola, é o mais preocupante, por sua crescente disseminação entre os estudantes, chegando a atingir forma quase epidêmica, como explica Fante (2005). Este acontece por meio de um conjunto de atitudes cruéis e repetitivas contra uma mesma vítima, ferindo a alma do ser humano, levando, muitas vezes ao desenvolvimento do pânico; acaba por gerar uma série de consequências negativas para a vítima, incluindo os transtornos de ansiedade, crises de angústia, desencadeando um estado de preocupação permanente, que afeta o comportamento psicossocial e a qualidade de vida dos afetados. A qualidade de vida, segundo Wilhelm (1978, p.133), pode ser entendida “como a sensação de bem estar dos indivíduos, relativos a fatores objetivos e subjetivos da experiência humana”.

Desse modo, por afetar a saúde psíquica e a qualidade de vida de suas vítimas, cujas sequelas, de acordo com Hortelano (2004) podem se estender para o resto da vida, caso a vítima não seja amparada pela família e acompanhada por profissionais, o bullying precisa ser, ao menos, prevenido, principalmente a partir da escola com parceria da família e sociedade, uma vez que as consequências se refletem não apenas nesse ambiente intraescolar; se estende para todas as camadas de interações. É importante salientar, de acordo com Fante (2005) que o bullying é uma forma de violência que se apresenta com maior frequência na escola, tendo como alvo principal meninos na faixa etária de 10 a 15 anos, atingindo o auge da adolescência, período em que o córtex pré-frontal, parte do cérebro que é responsável pela constituição da personalidade humana, está em formação e influencia nas atitudes inconsequentes dos sujeitos, de acordo com os estudos da pesquisadora neurocientista Suzana Herculano-Houzel (2005).

Vale sinalizar, também, que no contexto de uma sociedade marcada por avanços científicos e tecnológicos, onde as interações ocorrem também por meio das redes sociais, por termos estabelecido uma “sociedade em rede” de acordo com Castells (1999), a violência do bullying ultrapassa os muros da escola e invade o ciberespaço (LÉVY, 2001), neste contexto passa a ser denominado “ciberbullying”.

As causas do assédio na escola são muitas. Preconceitos e pouca abertura para as diferenças são a principal causa. Conforme defende Fante (2005, p. 28 *apud* DAMKE, 2007, p.1639) “é um subconjunto de comportamentos agressivos que envolvem intimidações,

insultos, assédios, exclusões e discriminações de todo gênero”. E o assediador, de acordo com Olweus (*apud* HIRATA, 2008) apresenta uma forte necessidade de exercer o poder, a capacidade de dominar. Em geral é impulsivo ou hiperativo, não apresenta problema com autoestima, mas sim transtornos de ansiedade acentuados e seus resultados, em termos de avaliações escolares, são baixos. Advém de famílias instáveis, violentas e autoritárias, socialmente desfavorecidas que não constroem vínculos afetivos, cuja representação parental se baseia na agressividade, no assédio como modelo de operação. Por sua vez, as vítimas, são crianças, adolescentes que apresentam características tais como: gagueira, dificuldade de aprendizagem, obesidade, etnia diferente do grupo predominante na escola; são menos integradas socialmente e não têm amigos que possam defendê-las.

Destarte, analisa-se que as raízes psicológicas e sociais da violência, em geral, portanto da que é gerada, também, na escola, são diversas, como são também diversas as formas em que esta se apresenta. Variam com a idade, adotam diferenças significativas com relação ao sexo e matizes de apresentação no que se refere aos diferentes meios socioculturais e condições de vida do aluno.

Segundo Baia et al. (2009), muitos já foram os conceitos propostos para a violência, porém tão confusos que poderiam dar uma conotação de violência a todo comportamento social, mesmo aquele baseado nas práticas educativas, como é o caso da definição proposta por Pierre Bourdieu (2001): “a violência simbólica se realiza sem que seja percebida como violência, inclusive por quem é por ela vitimizada, pois se insere em tramas de relações de poder naturalizadas”(BOURDIEU, 2001 *apud* BAIA et al, 2009, p.5).

Completando a afirmação anterior pode-se dizer que violência simbólica é:

“[...] abuso do poder baseado no consentimento que se estabelece e se impõe mediante o uso de símbolos de autoridade, como a violência verbal e também a violência institucional, marginalização, discriminação e práticas de assujeitamento utilizadas por instituições diversas que instrumentalizam estratégias de poder” (ABRAMOVAY e PINHEIRO, 2003, p.2).

Do exposto, depreende-se que deve haver um desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas em atos de bullying. Consequentemente, não é considerada como bullying, se duas mais ou menos igualmente “fortes” personalidades entram em conflito, ou quando apenas um caso isolado ocorreu. Normalmente, os alvos de bullying acham difícil se defender ou se proteger contra o comportamento, como tem a sua oportunidade de retaliação dificultosa.

Com base em contatos clínicos com as vítimas de assedio, há a identificação de algumas facetas adicionais para a definição supramencionada. Estas facetas são identificadas a partir dos indivíduos expostos:

- a) percebe o assedio como intencional e dirigido contra eles;
- b) falta de oportunidades para evadir-se dele;

c) carece de suporte social adequado que poderia atuar como um “tampão”;

d) é vulnerável;

e) a experiência de tratamento tem o efeito de fazer-lhe sentir insultado ou humilhado.

O bullying tem sido um fenômeno cada vez mais frequente que se interpreta como um reflexo do que ocorre na sociedade. Nota-se que as ações antissociais apresentadas por crianças e adolescentes mostram o que acontece em seu ambiente e suas origens em diversos fatores: social, ambiental, relacional, familiar, escolar e pessoal. Em muitas escolas a convivência conflituosa impacta no processo de aprendizagem do aluno, o que evidencia a necessidade de um estudo minucioso para a busca de soluções (FANTE, 2005).

Observa-se, atualmente, que essa violência na escola vem tomando proporções assustadoras. Mas violência escolar e bullying na escola são expressões que nem sempre designam a mesma coisa, embora ambas pareçam alimentar uma impressão geral de desordem e ameaça à segurança. Os motivos para o aumento dos casos de violência escolar e de bullying nas instituições escolares não se apresentam muito claros, mas têm-se constatado que a intolerância às diferenças ocupa papel primordial, de acordo com Aranha (2003).

Analisaremos a seguir como esse problema se apresenta na unidade escolar lócus da pesquisa e como os gestores, professores, familiares e estudantes têm buscado a prevenção para essas situações, a partir de uma metodologia inspirada na filosofia institucional própria.

3 | MO(VI)MENTOS METODOLÓGICOS, LÓCUS, SUJEITOS E RESULTADOS DA PESQUISA

O presente estudo se constituiu por uma pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa, com elementos quantitativos. Essa escolha se respalda em Triviños (1987) que define a pesquisa qualitativa como um tipo de estudo que se preocupa com a análise de uma realidade que não pode ser quantificada, que trabalha com a subjetividade dos participantes, em particular, com as atitudes, valores, crenças e busca compreender as respostas dadas por esses sujeitos ao problema mais explícito; seu foco é de interesse amplo e dela faz parte a obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação do objeto de estudo.

O tipo de pesquisa eleito foi o estudo de caso, pois, de acordo com Medeiros (2019), o estudo de caso é um tipo de pesquisa qualitativa, consistindo no estudo de um caso particular significativo que possa representar uma população. Tal estudo apoia-se, inicialmente, numa imersão do sujeito pesquisador para observar o cenário, as situações, utilizando-se de instrumento de coleta de dados.

Nesse contexto, o observador necessita de uma percepção aguçada, evitando que a sua presença no local venha provocar o disfarce de determinadas posturas, sendo desta

forma, cauteloso e enfocando apenas na pesquisa. Como afirma Mazzotti (2002):

“As pesquisas qualitativas são caracteristicamente multimetodológicas, isto é, usam uma grande variedade de procedimentos e instrumentos de coleta de dados. Podemos dizer, entretanto, que observação (participante ou não), a entrevista em profundidade e a análise de documentos são os mais utilizados, embora possam ser complementados por outras técnicas”. (MAZZOTTI, 2002, p. 163).

Do exposto, elegemos como *lôcus* do estudo o Colégio Salesiano Dom Bosco, localizado no Bairro da Paralela, Salvador, Bahia. A base epistemológica desta pesquisa baseia-se na filosofia hermenêutica, interpretando uma realidade vigente. Segundo Gardamer (2002), “a hermenêutica deve dar conta da possibilidade de compreensão das ciências do espírito e, para isto, a tarefa da filosofia deve fundamentá-la a partir da própria finitude humana em seu contexto existencial da comunicação”. Desta forma, entende-se a hermenêutica é uma vertente da filosofia, que estuda a teoria e treino da interpretação.

Assim, os sujeitos participantes dessa análise foram compostos pelo grupo da gestão (amostra de quatro coordenadores de disciplina), professores (amostra de 10 docentes) e alunos (líderes de turma, amostra de quatro representantes do Ensino Médio). Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram questionários, entrevistas semiestruturadas.

O delineamento metodológico se construiu a partir do levantamento bibliográfico acerca da temática propositiva, análise documental do Projeto Político Pedagógico e do Projeto que delineou ações para a prevenção ao Bullying na unidade de ensino.

A pesquisa documental consiste na análise de documentos nos quais estão assentados modelos comportamentais socialmente valorizados e medidas para o caso do seu descumprimento, como textos de lei, regimentos, projetos, entre outros. “Os dados obtidos nesta etapa estão sendo tratados por meio da análise de conteúdos, especificamente na modalidade categorial temática” (BARDIN, 2011). Segundo a autora, a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas, em constante aperfeiçoamento que se aplicam a discursos (continentes e conteúdos) diversificados; se presta à análise das comunicações que utiliza “procedimentos sistematizados e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.” Sua intencionalidade é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção.

Desta análise documental, pôde-se constatar a existência de um projeto com foco na prevenção do Bullying, a partir de uma metodologia própria, inspirada na filosofia legada do fundador do Sistema Salesiano de Educação – Dom Bosco. O princípio de sua pedagogia se centrava na prevenção, no sentido não só de evitar o mal, mas antecipar o bem; consistia em educar os jovens evangelizando-os por meio do que se denominava “Caridade Pedagógica”, tendo a educação com objetivo principal de “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades para a autorrealização e preparação para o exercício consciente da cidadania” (SALESIANO, 2008, p.05).

Em tal objetivo se percebe um viés humanizador e inclusivo, com princípios de fé, razão e amarevoleza, que busca o desenvolvimento de condições de aprendizagem para todos os alunos, de forma a considerar a transdisciplinaridade dos contextos.

Para o projeto da escola, que abarca a educação infantil fundamental e médio, é preciso interagir mediando conhecimentos independentemente das diferenças de cada aluno; bem como ter uma filosofia pedagógica humanizadora, interativa e conexional que se contraponha a qualquer tipo de visão unilateral, unidirecional ou hierárquica de transferência do saber. Ao contrário, uma integração de saberes decorrentes da transversalidade dos currículos que interprete a educação na trama social de relações entre alunos, professores, família e escola.

Dom Bosco, de acordo com a sua Pedagogia Preventiva buscava uma educação participativa, visando a interação dos professores e seus alunos para que assim existisse um acompanhamento de suas preferências, costumes e aflições. Prevenção nesta perspectiva é estar orientando, usando o diálogo, participando, fiscalizando e também repreendendo quando necessário.

No íterim da investigação, trabalhamos com duas variáveis de análises: Gestão Escolar X Bullying, a partir dos questionários e entrevistas semiestruturadas, conforme apresentaremos a seguir.

Na seleção dos professores, a gestão tem uma preocupação em saber sobre a experiência anterior destes com situações de conflitos na escola, sobre a formação continuada de modo que os mesmos possam lidar com as adversidades do contexto da sala de aula. Desse modo, no decorrer da pesquisa buscou-se saber se o grupo docente realizava estudos sobre o bullying. Nessa questão, 80% declarou que sim e 20% disse que não tinha estudos sobre esse tema. Em relação a observação de bullying na sala de aula, 80% sinalizou que sim, sempre percebia situações constrangedoras durante suas aulas, enquanto que 20% disse não perceber esse tipo de conflito em seu tempo de permanência nas salas de aula. No que se refere à intervenção na sala de aula, diante de situações de bullying, 100% disseram que prefere encaminhar para a coordenação; mas 70% além disso, procura ter uma conversa individual e 80% também argumenta que abre diálogos com a turma.

Mas embora se perceba a iniciativa para resolução das questões de bullying pelo docente, questionou-se se este se sentia preparado para prevenir e resolver tais questões entre alunos. Apenas 10% responderam afirmativamente, 90% dos professores afirmou que, às vezes, sentia-se seguro, o que significa que não se sentem completamente prontos para lidar com o problema.

Também 40% dos respondentes sentem que o professor, com suas atitudes, influenciam na ocorrência de bullying em sala de aula, enquanto 30% sente-se totalmente isento de qualquer influência e 30% acha que, as vezes, essas atitudes pode ser representativa.

Com o questionário, foi possível perceber, ainda, que diante das situações envolvendo bullying, não existem ações previamente estabelecidas pela escola para solucionar o problema. Isso ficou evidente com 80% de respostas negativas e apenas 20% defendendo a existência de tais ações no Colégio Salesiano Dom Bosco.

Nesse sentido também é importante citar a pergunta seguinte, sobre se ter conhecimento de algum projeto com o objetivo de sistematizar as ações do corpo docente em sala de aula em situações consideradas bullying, em que todos os docentes responderam não.

Quando questionados sobre a escola Salesiano Dom Bosco estar preparada para intervir nos atos de bullying, metade dos professores achou que não, enquanto o restante acha que sim.

Perguntando aos coordenadores de disciplina, confirmou-se que não há, na escola, um projeto específico voltado para bullying, havendo apenas discussões e reflexões que visam diminuir as ocorrências do problema, alinhando os valores do alunado aos da filosofia da escola, como se observa na fala de dois dos coordenadores:

Coordenador 01: Em nosso manual do aluno, temos um tópico que traz sobre o bullying onde vemos que devemos pontuar esses casos. Nas reuniões de coordenação trazemos também sobre esse assunto, mas não possuímos um documento.

Coordenador 02: Não possui um projeto e sim algumas ações como a reflexão que os educadores fazem antes de começar a aula. Nessas reflexões trazemos sempre o amor ao próximo e o respeito a todas as diferenças, pois como a nossa instituição é católica nos baseamos também na espiritualidade.

Citado por um dos coordenadores, o manual da escola, realmente trata do bullying, entretanto de forma muito breve. Observou-se que as orientações do manual se resumem a medidas disciplinares para a ocorrência da situação, condensadas em um único parágrafo:

“Em caso confirmado de bullying ou cyberbullying (em páginas de web em geral, nas redes sociais, como facebook, Orkut, twitter, Ask.fm ou similares) a família será convocada pela escola, notificada do fato e o aluno agressor será suspenso das atividades escolares pelo prazo de três dias. Em caso de cyberbullying, deverá tirar imediatamente as postagens da web. Caso O fato tenha continuidade, a equipe pedagógica, juntamente com a direção, decidirá se o aluno permanecerá ou não na instituição.” (MANUAL DO ALUNO SALESIANO DOM BOSCO, 2014, p.18).

Percebe-se que o aluno que comete bullying pode tanto ser suspenso como pode não mais continuar na instituição, dependendo da avaliação da equipe de educação, entretanto, como não há projetos e procedimentos específicos definidos essa avaliação pode ser demasiadamente subjetiva. Sendo importante a definição de documentos e ações voltadas para isso.

Por outro lado, embora também não haja referência ao bullying no seu plano curricular, a escola mantém um método de favorável ao desenvolvimento de valores contrários ao bullying, chamado de pedagogia preventiva, o qual foi defendido pelos os coordenadores entrevistados.

Os coordenadores acreditam, ainda, que por se tratar de uma instituição católica, cujos valores também ressaltam a espiritualidade, suas ações têm sido indiretamente voltadas para a situação do bullying, já que os princípios da pedagogia preventiva são o amor, razão e religião, que são traduzidos nos 3S de Dom Bosco: Saúde – que reunindo as necessidades físicas; Sabedoria – reunindo a aquisição e processamento de conhecimento para formação cultural; e Santidade- direcionando toda a vida física e intelectual para Deus.

Conforme diz um dos coordenadores: “Através da pedagogia preventiva de Dom Bosco que prega o amor ao próximo, a bondade e benevolência”.

Voltando aos docentes, uma pergunta muito significativa diz respeito a percepção da violência que ocorre de forma sutil, que é mais difícil de ser percebida. Essa violência é percebida nas salas de 60% dos professores, enquanto 20% acha que talvez ela ocorra e 20% tenha negado sua ocorrência.

Sobre a possibilidade de, pelo fato de um aluno apelidar outro de forma depreciativa, haver problemas pedagógicos neste aluno, 80% dos professores concorda. Enquanto 10% discordam e 10% não tem certeza.

Como educadores 80% dos docentes trabalham a autoestima com os seus alunos. E isso é particularmente positivo, pois, como visto, a autoestima é abalada pelo bullying.

Isso também é importante quando se pensa nas consequências do bullying para os alunos e todos os docentes acreditam que essa prática do pode causar prejuízo emocional aos alunos que são vítimas.

A maioria dos docentes afirmou também que acredita que na escola existe entre alunos a prática do bullying, apenas 10% teve dúvida e outros 10% negou a existência dessa prática.

Todos os entrevistados acreditam que as estratégias antibullying devem ser trabalhadas pelos educadores, na escola, desde as primeiras etapas de estudo da criança, sendo pertinente que a gestão escolar apresente propostas e ações conciliatórias, reparadoras para conflitos existentes na escola.

Já, quanto a possibilidade de trazer consequências ser expectador do bullying, 40% acreditam que não. Mas outros 40% acham que talvez a ação de assistir cenas de práticas de bullying traga alguma consequência, enquanto 20% tem certeza de que traz. Se o expectador também participa do bullying, a resposta sim para apenas 10% dos respondentes. A maioria, 50%, não concorda com a afirmação.

Sobre o público-alvo do bullying na instituição, alunos com deficiência são mais atingidos com o bullying, segundo 60% dos respondentes. O tipo de assédio, a maior incidência de bullying em sala de aula, entretanto, não é ou foi com agressão física, já que

90% dos docentes responderam não. E isso é confirmado pelas entrevistas com os alunos, os quais falam muito sobre apelidos pejorativos e muitas vezes ocorridos discretamente durante a aula; a maior incidência de bullying na sala de aula dos entrevistados é ou foi com agressão moral.

Do exposto, percebe-se, que o docente é quem está mais próximo das situações em que ocorrem bullying, devendo ter atenção especial que possibilite seu olhar diferenciado para o problema e o tratamento adequado. Isso se faz dependente de uma formação direcionada.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desses resultados, conclui-se que a gestão escolar do Salesiano Dom Bosco apresenta princípios filosóficos importantes para o combate ao bullying, como a fé, o amor e a razão, mas embora propague tal trilogia em seu Projeto Político Pedagógico, não apresenta propostas concretas que trabalhem especificamente com a temática do bullying, assim como projetos complementares ou planos de ação que visem o combate a esse problema.

Os casos de bullying identificados na escola não são ignorados e todos os participantes do grupo escolar, tanto professores como alunos e coordenadores têm muito claro esse conceito e seu impacto negativo nas vítimas, porém, o tratamento dado pelos professores resume-se a conversa e encaminhamentos para a coordenação. Esta comunica à família e aplica as medidas disciplinares. Tais resoluções são importantes, mas não suficientes para a mudança de comportamento.

Destarte, evidencia-se que o tema Bullying e sua complexidade de causas e consequências merecem permanentes estudos, uma vez que este fenômeno se constitui multifacetado, que vai ganhando contornos e modificações a partir de cada contexto sócio, político, econômico, cultural e ambiental.

Uma gestão democrática, participativa que envolva as famílias (em seus mais variados formatos) e uma formação pedagógica continuada, acrescida de conhecimentos filosóficos e psicológicos podem trazer contribuições valiosas para o enfrentamento de tal desafio.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Mirian. **Violência no meio escolar - Violências na e da escola no Brasil**. Palestra apresentada no seminário "Violência nas Escolas: possibilidades de parceria para o enfrentamento do problema", organizado pelo Instituto da Criança e do Adolescente (ICA) da Pró-reitoria de Extensão da PUC Minas, V Brasília, 2006.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda, MARTINS Maria Helena Pires. **Filosofando: Introdução à filosofia**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

BAIA, P. **Extrato da Crise do estado Contemporâneo**. Disponível em: <http://arлиндenor.com/tag/paulo-baia/>. Acessado em: 30.09.2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antonio Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução: Elementos para uma Teoriado Sistema de Ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertand do Brasil, 1989.

BRASIL, Constituição Federativa do Brasil, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em 13 de agosto de 2020 às 17h10min.

BRASIL, LEI Nº 13.185 DE 06 DE NOVEMBRO DE 2015. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=13185&ano=2015&ato=aafQTQE9UNVpWTF55> . Acesso em 18 de agosto de 2020 às 10h44min.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999

DAMKE, AnderleiaSotoriva. **O Bullying na Escola: Uma violência mascarada**. Cachoeira do Sul: Ulbra, 2007.

FANTE, Cléo. **Fenômeno Bullying: Como Prevenir a Violência nas Escolas e Educar para a Paz**. 2º ed. Versão Ampliada. Campinas. São Paulo: Verus Editora, 2005.

FREIRE, Robson. **Anatomia do conflito: tecendo o desenvolvimento e soluções construtivas nas organizações**. UFSC. <<http://www.artigocientifico.com.beartigos/?ttnu=l&smnu=5&artigo=832#> > Acesso em: 10 de outubro de 2014 às 21h16min.

FOUCAULT, Michel. **A filosofia como critica da cultura: Filosofia e Historia?** In: V Simpósio Nacional da sociedade de Estudos A Atividades Filosóficas. Cadernos PVC, nº 13. São Paulo. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31732006000200006. Novo acesso em 18 de agosto de 2020 às 09h59min.

FUSTIER, Michel; AMIRAL, Antoine. **O conflito na empresa**. São Paulo: M. Fontes, 1982.

GADAMER H.G., **Verdade e método**, 4º ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ª ed. – São Paulo: Atlas, 1999.

HIRATA, H.; KERGOAT, D. **Novas configurações da divisão sexual do trabalho**. Cad. Pesqui. São Paulo, v. 37, n. 132. 2008.

HORTELANO, X S. **No despertar do século XXI: ensaios ecológicos pós-reichianos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

HOUZEL, Suzana Herculano. **O Cérebro em Transformação**, editor: Editora Objetiva, 2005.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.264 p. (Coleção Trans).

MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O Método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2ª ed. São Paulo: Pioneira, 1999

MEDEIROS, João Bosco. **Redação Científica: prática de fichamentos, resumos e resenhas**. 13 ed. São Paulo: Atlas, 2019.

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (2015). Disponível em: <https://abepar.com.br/index.php/temas/item/85-pisa-2015-revela-que-mais-de-17-dos-estudantes-brasileiros-sofrem-bullying-algumas-vezes-por-mes>. Acesso em 18 de agosto de 2018 às 10h38min.

SALESIANO DOM BOSCO, MANUAL DO ALUNO, 3024.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

WALLON, H. **Do ato ao pensamento**: ensaio de psicologia comparada. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

WILHEIM, J. **O substantivo e o adjetivo**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

CAPÍTULO 16

INTERVENÇÕES DA PSICOLOGIA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUINDO EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS COM CRIANÇAS E PROFESSORES

Data de aceite: 01/02/2021

Data de submissão: 11/11/2020

Tayná Cristina Porto Leite

Universidade Federal de Uberlândia
Uberlândia/MG
<http://lattes.cnpq.br/8091778795543726>

Liliane dos Guimarães Alvim Nunes

Colégio de Aplicação/Escola de Educação
Básica da Universidade Federal de Uberlândia
(Cap Eseba UFU)
Uberlândia/MG
<http://lattes.cnpq.br/9612994687828540>

Thais Cristina de Oliveira

Escola Estadual Maria da Conceição Barbosa
de Souza/ SEE-MG
Uberlândia/MG
<http://lattes.cnpq.br/7895784520263563>

RESUMO: Com as mudanças políticas e econômicas vividas ao longo do século XX, bem como transformações na sociedade, com destaque para a entrada da mulher no mercado de trabalho, surgiu a necessidade de um espaço de educação e cuidado da criança pequena. Percebe-se que, desde a regulamentação da Educação Infantil, busca-se garantir a qualidade da formação direcionada à primeira etapa da Educação Básica por meio de políticas públicas. Além disso, muitas Ciências têm produzido conhecimentos direcionados à essa área, dentre elas a Psicologia Escolar, buscando contribuir para a promoção de um trabalho na

Educação Infantil que favoreça a aprendizagem e o desenvolvimento pleno dos sujeitos. Neste capítulo, é relatada uma experiência vivenciada em um Colégio de Aplicação de Uberlândia/MG, por meio de Intervenções Psicoeducacionais, sob a coordenação/orientação de uma psicóloga escolar e docente da Área de Psicologia Escolar responsável pela Educação Infantil, com a participação e colaboração de uma estudante bolsista e uma professora regente. Tais Intervenções, desenvolvidas em formato de oficinas, ocorreram quinzenalmente no turno regular de ensino, com duração de uma hora. As principais estratégias e recursos utilizados para mobilização das discussões e reflexões em grupo foram: rodas de conversa, jogos, brincadeiras, vídeos, músicas e histórias infantis. Os temas trabalhados partiram das necessidades de alunos dessa faixa etária, sendo que também foram ouvidas as próprias crianças e as demandas das professoras regentes com relação às especificidades da turma. Tendo em vista que essa tem sido uma ação contínua neste Colégio de Aplicação, vale ressaltar a constatação de que a realização das referidas Intervenções Psicoeducacionais em turmas da Educação Infantil têm revelado as potencialidades da atuação da Psicologia Escolar na construção de experiências sensíveis e formativas com crianças e professores.

PALAVRAS-CHAVE: Psicologia escolar; educação infantil; intervenções psicoeducacionais; aprendizagem; desenvolvimento infantil.

SCHOOL PSYCHOLOGY INTERVENTIONS IN CHILDHOOD EDUCATION: BUILDING FORMATIVE EXPERIENCES WITH CHILDREN AND TEACHERS

ABSTRACT: With the political, economic and social changes during the 20th century, with emphasis on the labor market women's input, the necessity of a space for education and care for children emerged. Since the regulation of Early Childhood Education, we seek to guarantee the quality of formation directed to the first stage of Basic Education, with public policies. Besides that, many sciences have produced knowledge directed to this area. One of them is School Psychology, that seeks to contribute to the promotion of learning and full development of the children in Early Childhood Education. In this chapter, is reported an experience in an Application College in Uberlândia (Brasil – MG), with Psychoeducational Interventions, by the coordination of a school psychologist and teacher in the School Psychology Area responsible for Early Childhood, with the participation and collaboration of a scholarship student and an early childhood education teacher. These interventions, developed in the form of conversation wheels, happened biweekly in the regular shift, with one hour of duration. The main strategies used to mobilize group discussions and reflections were: conversation wheels, games, videos, musics and stories. The topics came from the needs of the children, their interest and also the needs of the teacher's children group were heard according to the specificities of the class. These interventions in Early Childhood Education has been a continuous action at the college and has revealed the potential of the performance of School Psychology in the construction of sensitive and formative experiences with children and teachers.

KEYWORDS: School psychology; childhood education; psychoeducational interventions; early childhood learning, childhood development.

POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO INFANTIL

No Brasil, apenas a partir do século XX houve o reconhecimento da infância e a importância da educação direcionada ao público infantil. Antes disso, não havia uma preocupação com a educação de crianças, cabendo apenas à família essa responsabilidade de formação. Com as mudanças políticas e econômicas vividas ao longo do século XX, bem como transformações na sociedade, com destaque para a entrada da mulher no mercado de trabalho, surgiu a necessidade de um espaço de educação e cuidado da criança pequena (ARIÈS, 1981).

Percebemos que a partir da regulamentação da Educação Infantil, tendo em vista sua relevância para o desenvolvimento integral da criança, buscou-se garantir a qualidade do trabalho realizado na primeira etapa da Educação Básica, por meio de políticas públicas, dentre elas: Constituição Federal (BRASIL, 1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Diante disso, foram criados documentos que regulamentam tais políticas com o objetivo de promover mudanças para a educação, dentre esses documentos, destacam-se: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil e, atualmente, a Base Nacional Comum Curricular.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), de 1998, baseia-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) e propõe a divisão da Educação Infantil por idades: crianças com idade até três anos (creches e instituições similares) e crianças com idade de quatro a seis anos (pré-escola). Esse documento defende uma educação democrática com o objetivo de formar cidadãos críticos e explicita que a criança deve ser vista com um ser social, psicológico e histórico. Foca a Educação Infantil como espaço para criar condições para o desenvolvimento pleno das crianças, envolvendo o desenvolvimento de capacidades de ordem física, afetiva, cognitiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social (BRASIL, 1998). Vale ressaltar que tal Referencial, apesar de representar um avanço em termos de propostas para a Educação Infantil, serviu mais como uma orientação dos conteúdos e objetivos de aprendizagem estabelecendo o que devia ser ensinado às crianças.

Já o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), coloca a criança como foco e reforça a importância de seu acesso ao conhecimento cultural e científico, assim como o contato com a natureza, preservando o modo que a criança se insere no mundo. Defende-a como sujeito histórico e de direitos, que constrói sua identidade a partir das práticas cotidianas que vivencia: se relacionando, brincando, imaginando, aprendendo, desejando, observando, experimentando, narrando e questionando. O documento se baseia em princípios éticos (autonomia, responsabilidade, solidariedade e respeito às diferentes identidades), políticos (direitos democráticos e de cidadania) e estéticos (sensibilidade, criatividade, ludicidade e liberdade de expressão nas manifestações artístico-culturais).

Com base nas Diretrizes, as propostas pedagógicas das instituições devem permitir a efetivação de uma série de garantias, a saber: os direitos humanos, civis e sociais das crianças; complementação da educação e do cuidado das crianças com suas famílias; ampliação de saberes de diferentes naturezas; construção de novas formas de subjetividade por meio da democracia, ludicidade e rompimento de relações de dominação socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística, religiosa e etária; acessibilidade de espaços, materiais e instruções para crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. Além disso, aborda a importância da apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos diferentes povos (indígenas, afrodescendentes, etc), bem como a valorização da identidade sócio-cultural no caso de crianças indígenas e do campo.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) se trata de um documento que orienta a equipe pedagógica na elaboração do currículo da escola. Foi proposto em 2017 e reitera o protagonismo infantil, instituindo campos de experiência e objetivos de aprendizagem baseados em direitos de aprendizagem. Como direitos de aprendizagem das crianças da Educação Infantil, são elencados: conviver com outras crianças e adultos; brincar de diferentes maneiras; participar de atividades propostas;

explorar modos de ser e estar no mundo; expressar-se por meio de diferentes linguagens e conhecer-se considerando sua identidade pessoal, social e cultural. Nesse sentido, há “intencionalidade educativa” nas práticas pedagógicas na Educação Infantil e isso proporciona para as crianças “conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica [...]” (BRASIL, 2017). Já como campos de experiência a serem vivenciados pelas crianças, levando em consideração o entrelaçamento dos conhecimentos que compõem o patrimônio cultural, constam os eixos: (1) o eu, o outro e o nós; (2) corpo, gestos e movimento; (3) traços, sons, cores e formas; (4) escuta, fala, pensamento e imaginação; (5) espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Na BNCC as aprendizagens essenciais das crianças são organizadas em três grupos por faixa etária e abrangem comportamentos, habilidades, conhecimentos e vivências que proporcionam desenvolvimento e aprendizagem nos campos de experiência, tendo a brincadeira e as interações como princípios norteadores. É reiterado que as possibilidades de aprendizagem dos diferentes grupos etários não são rígidas, já que se considera a existência de ritmos de desenvolvimento diferentes das crianças na prática pedagógica.

Essa organização de grupos por faixa etária nos indica uma divisão no processo da aprendizagem e nos remete a uma categorização na construção do conhecimento. Para Gobbi (2016, p. 124) revela um “caráter etapista que fraciona o aprendizado e a construção do conhecimento”, deixando evidenciar que parece ter prevalecido “a elaboração de propostas centralizadoras, pouco ou nada afeitas às crianças e a seus processos criadores, bem como, às diversidades cultural, social ou econômica das mesmas”.

Nesse sentido, cumpre destacar que ao mencionarmos os documentos oficiais, não estamos defendendo que esses sejam os únicos referenciais para implementação de práticas inovadoras que promovam aprendizagem e desenvolvimento e que respeitem as crianças em suas singularidades e necessidades. Pelo contrário, temos inclusive discordâncias com os documentos, quando estes mostram-se desarticulados com contextos sociais, históricos, políticos, econômicos e culturais.

Defendemos a importância de que o currículo seja construído coletivamente por meio do diálogo entre todos os envolvidos no processo de escolarização e esteja relacionado com os contextos específicos de cada escola, inserida dentro de uma comunidade própria. Sendo assim, concordamos com Gobbi (2016, p. 129) quando aponta:

[...] o diálogo deve ser considerado como ponto fundante para abertura da elaboração de um currículo que não seja uno, mas que considere o ponto de vista coletivo e de diferentes grupos. Ainda que se objetive algo comum, porém, não com a imposição, tal como se fosse universal”.

Além disso, temos clareza da infinidade de estudos e pesquisas (OLIVEIRA, 2012; PAIVA; SMOLKA; 2017; PAIVA; SILVA; DAINEZ, 2016; RINALDI, 2012; ROCHA, 2005; SARMENTO, 2003 dentre outras) já produzidas no campo da Educação Infantil e que

poderão favorecer a construção de um trabalho qualitativamente diferenciado nessa área e os quais podemos recorrer para estruturarmos uma prática comprometida com a formação de todas e todos estudantes.

Dentro dessa perspectiva e na direção de buscar realizar um trabalho que atenda as necessidades das crianças na Educação Infantil, bem como um trabalho que favoreça a aprendizagem e o desenvolvimento pleno dos sujeitos, vemos que muitas Ciências têm produzido conhecimentos, dentre elas a Psicologia e, mais especificamente, a Psicologia Escolar.

Com um campo de conhecimento que tem passado por diversas transformações, a Psicologia Escolar vem produzindo práticas diversificadas ao longo dos últimos anos, deixando de restringir sua atuação a avaliações diagnósticas e atendimentos individualizados de crianças com dificuldades de comportamento e/ou emocionais (COSTA; GUZZO, 2006; CRUCES, 2007; DELVAN; RAMOS; DIAS, 2002; FERREIRA; MOURA; AMORIM, 2016; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2009; 2010; MEIRA, 2000; SILVA, et al. 2008). Nesse sentido, temos acompanhado a divulgação de experiências interessantes, com contribuições significativas para os processos de escolarização das crianças, levando em conta fatores de ordem pedagógica, subjetiva, relacional, organizacional (AQUINO et al, 2018; DIAS; NUNES, 2016; NUNES; LIMA; DIAS, 2016; VIEIRA; NUNES, 2016 dentre outras).

Assim, novas metodologias têm sido utilizadas pela Psicologia Escolar para analisar, intervir e ressignificar os fenômenos educacionais atuais, podendo ser identificadas experiências inovadoras e práticas histórico-críticas fundamentadas teoricamente em várias escolas de Educação Básica, dentre elas nos Colégios de Aplicação das instituições federais (LIMA, 2015).

Na perspectiva de buscar viabilizar práticas construtivas, críticas e reflexivas com crianças e, acreditando nas potencialidades da Psicologia Escolar na oferta de espaços diferenciados na escola, tem-se realizado há cerca de quinze anos em um Colégio de Aplicação na cidade de Uberlândia, no estado de Minas Gerais, Intervenções Psicoeducacionais, sob a coordenação/orientação de uma psicóloga escolar/docente da Área de Psicologia Escolar¹, responsável pela Educação Infantil com a participação e colaboração de estudantes bolsistas e professoras regentes.

INTERVENÇÕES PSICOEDUCACIONAIS: EXPERIÊNCIAS VIVIDAS COM AS CRIANÇAS

Nossa intenção neste relato é descrever essas experiências vividas por meio das Intervenções Psicoeducacionais com as crianças da Educação Infantil e professoras no referido colégio no ano de 2018. As Intervenções foram realizadas no formato de oficinas e ocorreram quinzenalmente com as turmas no turno regular de ensino, com duração de uma

1 Profa Dra. Liliâne dos Guimarães Alvim Nunes

hora. Nesse sentido, apoiamo-nos no que é proposto por Pessoa e Melo (2017, p. 19-20) sobre as oficinas como sendo

[...] uma forma de trabalho em grupo, independentemente do número de encontros, no qual é desenvolvida uma temática, por meio de atividades que estimulem os participantes a sentir, pensar e agir de forma ativa e produtiva.

A definição das datas e horários dos encontros coletivos com as crianças foi previamente acordada entre a psicóloga escolar responsável pelas Intervenções e as professoras regentes das turmas. Já as principais estratégias utilizadas para mobilização dos grupos foram: rodas de conversa, jogos, brincadeiras, vídeos, músicas e histórias infantis. Para seleção dos temas a serem trabalhados com as crianças ao longo dos encontros, recorreremos inicialmente ao proposto pelos próprios documentos oficiais no que se refere às demandas de crianças desta faixa etária.

Além disso, também foram ouvidas as próprias crianças e as demandas das professoras regentes com relação às especificidades de cada turma e, no decorrer dos encontros, tivemos a liberdade de incluir, excluir ou modificar temas de acordo com a relevância e pertinência das temáticas para cada turma. A partir da percepção e análise das demandas, definimos os temas a serem trabalhados nas Intervenções, a saber: a construção da identidade do grupo; diferenças e pluralidade cultural; amizade e relações interpessoais; gentileza, união e cooperação no grupo; respeito e inclusão.

Consideramos também o nome de cada turma, buscando sempre propostas que fossem ao encontro do tema do projeto pedagógico da sala. Sendo assim, ao longo dos encontros, elaboramos atividades que contribuíssem com a capacidade de ordem afetiva associada à construção de atitudes no convívio social, na compreensão de si mesmo e dos outros. Foram propostas ainda atividades que explorassem as capacidades de ordem: ética; de relação interpessoal (aprendizagem de convivência com as diferenças, costumes e cultura), de inserção social (capacidade da criança em se perceber como membro de um grupo), sendo todas essas capacidades indicadas no RCNEI para serem desenvolvidas com as crianças nessa faixa etária. Ressaltamos ainda que em todos os encontros interessou-nos as falas das crianças participantes e buscamos ouvir e dialogar com essas crianças num processo interventivo e, ao mesmo tempo, investigativo numa perspectiva de “aproximação com seu universo, seus interesses, suas formas de pensar e viver uma situação muito peculiar do desenvolvimento e aprendizagem humanos: o contexto da escolarização” (SOUZA, 2010, p. 9).

Apresentaremos, a partir de então, o relato das Intervenções Psicoeducacionais realizadas em uma turma de 1º período da Educação Infantil, com crianças com quatro anos de idade a qual nomearemos de “Turma do Jardim” para preservar a identidade da mesma. Destacaremos características da turma, bem como algumas cenas e atividades que nos chamaram atenção na condução das Intervenções Psicoeducacionais, enfatizando

o importante papel formativo desta proposta.

Ao longo dos encontros com a turma, foi percebido que o grupo era composto por crianças com bastante vivacidade, alegres, interessadas e participativas. Algumas crianças, no entanto, apresentaram durante os encontros necessidades específicas relacionadas a questões na comunicação verbal, dispersão no grupo, baixa tolerância à frustração e choro intenso. Além disso, houve a incidência de alguns conflitos interpessoais no grupo, sendo uma criança específica mencionada com frequência pelos colegas. Nesse contexto, foram elaboradas algumas Intervenções Psicoeducacionais com o intuito de auxiliar a professora na condução destas questões, e ainda potencializar o grupo para buscar formas de resolver os conflitos e demandas da turma.

O primeiro encontro com a “Turma do Jardim” teve o objetivo de conhecer as crianças que dela faziam parte, proporcionando um espaço de apresentação para que elas mesmas pudessem falar de si. Desta maneira, pudemos também apreender questões iniciais sobre a dinâmica da turma. Nomeamos esse encontro de “Conhecendo o grupo”. Neste dia, propusemos uma atividade em que cada criança deveria escolher uma flor dentre várias opções que haviam sido disponibilizadas a elas, explicar o porquê de ter feito tal escolha e falar algo sobre si mesma. Desta forma, procedemos com a mediação das falas buscando auxiliar às crianças a relatarem sobre o que gostavam de brincar ou sobre outros gostos e costumes. Em seguida, cada criança desenhou e coloriu sua flor com o objetivo de estimular suas capacidades criativas assim como seu senso de identidade e identificação.

No encontro posterior, levamos às crianças uma história infantil chamada “A flor mais bonita do jardim” (de autor desconhecido) com o objetivo de ilustrar a união e a cooperação no grupo, enfatizando a importância da individualidade de cada um na composição da turma. Após discussão e reflexão sobre a história, propusemos a confecção de um jardim da turma, considerando o nome do grupo e, para isso, disponibilizamos os seguintes materiais: palitos de churrasco, cartolina, isopor e tinta. Nomeamos este e o encontro subsequente como “Confecção do Jardim da turma: a importância da união e cooperação em grupo”. Percebemos uma participação efetiva das crianças tanto no momento da escuta da história, quanto no diálogo e confecção do jardim. Notamos que na interação com seus pares as crianças ampliaram sua compreensão sobre a temática expressando-se com mais segurança e clareza sobre a importância de cada membro do grupo.

Recorremos nesse momento a Vigotski (2001) que defende que o homem é fruto da relação social e transforma e é transformado nas diferentes interações em uma dada cultura. Sendo assim, a apropriação do conhecimento pela criança, passa pela interação com o outro e, necessariamente, envolve um processo de mediação de outro sujeito. Vale considerar também a premissa de Vigotski de que a aprendizagem promove o desenvolvimento, sendo fundamental planejar e elaborar atividades com intencionalidade pedagógica que incidam no desenvolvimento das crianças. Nesse aspecto, Vigotski (2001, p.115) afirma:

a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem.

Na sequência dos encontros, concluímos a confecção do jardim e levamos às crianças uma música infantil, “Florzinha do meu Jardim” do Grupo Triiii, e após ouvirmos e cantarmos a canção, cada criança ‘plantou’ sua flor no referido jardim da turma. Ainda, para enriquecer a composição desse jardim, propusemos a montagem da “Árvore dos valores”. Para essa atividade, levamos uma árvore confeccionada com isopor e cartolina, e frutos ilustrados em papel vermelho com diferentes palavras: amizade, gratidão, paz, cooperação, sinceridade, dentre outras. Solicitamos que cada criança escolhesse um fruto e colasse na árvore. À medida que as crianças faziam suas escolhas, as palavras eram lidas em voz alta pelas mediadoras (professora regente, psicóloga e estudante bolsista), e seu significado explorado em roda de conversa com a turma por meio de algumas perguntas como: quem sabe o significado dessa palavra? Onde vocês já ouviram essa palavra? Vocês consideram que alguém da turma exercita essa palavra na escola? De que forma? Nesse sentido, através das mediações, foi possível promover um espaço rico de reflexão sobre a importância do cultivo destes valores na vida dentro e fora da escola.

A partir da percepção das Intervenções iniciais e da identificação de demandas específicas - referentes a um aluno estrangeiro com dificuldades na verbalização e socialização com o grupo, e de uma criança negra, alvo de preconceito na turma – elaboramos intervenções que propiciassem a efetiva inclusão dessas crianças e ainda buscamos promover reflexões sobre a importância do atendimento às diferenças humanas presentes na escola e na vida.

Propusemos a temática “Diferenças e pluralidade cultural – respeito e inclusão no grupo” na realização dos quatro próximos encontros, considerando a importância do tema. Neste encontro, expusemos como recurso audiovisual um vídeo de uma música infantil relacionado com o tema e fotos de diferentes flores típicas de diferentes países no mundo, enfatizando o Brasil e o país de origem da criança.

Conversamos sobre suas diferenças, semelhanças e sobre a importância do respeito à diversidade cultural articulando com a discussão sobre as diferenças entre as flores e as especificidades de cada país. Após o momento de sensibilização e reflexão sobre as diferenças humanas, elaboramos um bingo de letras com as crianças, objetivando trabalhar as palavras “diferenças”, “respeito” e “inclusão” de forma contextualizada e reflexivamente, assim como estimular o contato com as letras do alfabeto.

Dando continuidade à temática das diferenças humanas, no encontro seguinte levamos para a turma um globo terrestre com o objetivo de localizar os países que haviam sido mencionados na Intervenção anterior. Surpreendeu-nos o fato de uma das crianças do grupo conseguir localizar vários países no globo, revelando conhecimentos prévios

sobre o tema e despertando o interesse de outras crianças em também aprenderem a localizar países no mapa. Em seguida, propusemos a montagem de um quebra-cabeças – confeccionado previamente - das diferentes flores pelas crianças com a intenção de estimular o raciocínio lógico, a atenção e a concentração.

Na Intervenção Psicoeducacional subsequente, apresentamos a música infantil “Ora Bolas” do grupo Palavra Cantada, cantamos juntos, e buscamos refletir sobre a letra da música relacionando-a a noções geográficas. Posteriormente, propusemos a realização de uma atividade em que as crianças deveriam localizar em uma figura do mapa mundi o Brasil e colorir a flor típica desse país – a flor do pau-Brasil. Neste encontro, além de uma introdução a noções geográficas, vários conteúdos secundários foram trabalhados, tais como: noções dos conceitos de oceano, países, globo terrestre, etc.

Continuando com o tema do respeito às diferenças, na penúltima Intervenção fizemos a contação da história “Uma joaninha diferente” (MELO; BIAZETTO, 1989) para as crianças e conversamos sobre os aspectos relevantes da história e sua relação com a temática do respeito às diferenças. Cumpre destacar que em nossa atuação na Educação infantil valorizamos os livros de literatura infantil e os reconhecemos como um potente recurso para trabalhar com as crianças. Concordamos com Paiva e Smolka (2017. p. 952) que nas propostas em que utilizamos os livros infantis presenciamos

[...] um movimento dialético que condensa (inter) ações de adultos e crianças na relação com a literatura. (Inter) ações que se tornam condição de fonte de desenvolvimento das pessoas envolvidas, bem como da própria atividade de ler e de ensinar/aprender.

Após a contação da história, buscamos refletir sobre a importância da inclusão no grupo e propusemos a elaboração em conjunto de um cartaz que nomeamos de “O jardim das diferenças”. Nessa atividade as crianças recortaram imagens de revistas retratando as diferenças das pessoas (cor de pele, cabelos, roupas, estilos, dentre outros) e colaram no cartaz. As produções foram expostas no mural externo da sala para que toda a comunidade escolar tivesse acesso. Nesta ocasião, buscou-se estimular as crianças a reconhecerem e nomearem diferenças entre as pessoas, assim como suas particularidades.

Por fim, na última Intervenção Psicoeducacional, considerando a demanda identificada relativa a dificuldades nas relações interpessoais entre algumas crianças, trabalhamos a temática “Relações interpessoais e amizade no grupo”. Apresentamos à turma um vídeo infantil (de autor desconhecido e disponível na internet) sobre a história de uma flor que criou uma amizade com uma criança que a regava constantemente e dialogamos sobre a importância de cultivarmos as amizades, como cultivamos as plantas. Após esse momento, foram sorteados cartões entre as crianças com os nomes dos colegas da turma, de forma que cada criança se responsabilizasse por cuidar e cultivar a amizade com seu/sua colega cujo nome fora sorteado, durante aquela semana. Nesta mediação, foi possível incentivar o contato entre crianças que não possuíam o hábito de brincarem

juntas, assim como estimular a construção do senso de cuidado e de valorização do outro.

Diante dessas intervenções realizadas com a turma, fomos percebendo a evolução da participação das crianças ao longo do processo, e também a ampliação de seu desenvolvimento. Paiva, Borges e Dainez (2016, p.43) fundamentadas na teoria vigotskiana afirmam que:

Cada vez mais, os intercâmbios da criança com o meio social se sofisticam e se tornam mais intensos. As situações sociais mudam e, com isso, se tornam mais complexos os modos de ação, de participação e de interação da criança, possibilitando novas formas de apropriação da cultura.

Concordamos com as autoras supracitadas e destacamos que em nossa compreensão, a partir dessa experiência vivenciada entre crianças, professora regente, psicóloga escolar e estudante bolsista foi possível observar indícios de desenvolvimento tanto das crianças quanto das demais participantes do processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na experiência relatada no presente texto, pudemos identificar o interesse das crianças pelas atividades propostas e o quanto esse interesse e motivação interferiram significativamente no processo de construção coletiva da proposta. Não podemos deixar de mencionar, no entanto, que por vezes foi percebida certa dispersão em algumas crianças específicas. Assim, para além de questões grupais abordadas ao longo dos encontros, as Intervenções Psicoeducacionais também contribuíram para a identificação de demandas individuais de alguns alunos, percebidas a partir da interação no grupo. Isso demonstra que este espaço oferecido também pode proporcionar elementos potencialmente ricos de identificação, avaliação e intervenção nas questões individuais que emergem na sala de aula e precisam ser trabalhadas de forma coletiva para que surtam efeitos favoráveis no desenvolvimento de todas as crianças.

Vale ressaltar a constatação de que a realização das referidas Intervenções Psicoeducacionais em turmas da Educação Infantil, tem revelado as potencialidades da atuação da Psicologia Escolar na construção de experiências sensíveis com as crianças e professoras. Acrescentamos também o relevante papel a ser desempenhado pela Psicologia Escolar na adoção de uma postura crítica em relação aos fenômenos escolares, rompendo com visões discriminatórias e preconceituosas, valorizando cada sujeito incluído nesse contexto.

Por fim, considerando as contribuições significativas para o desenvolvimento das crianças, enfatizamos a importância de outras ações formativas com turmas da Educação Infantil, realizadas por professoras e diferentes parceiros na escola, dentre eles, profissionais da Psicologia de forma articulada com a proposta pedagógica da turma. Desta forma, estaremos buscando e estimulando cada vez mais a promoção de

uma aprendizagem voltada ao desenvolvimento das crianças e que abarque as diferentes demandas apresentadas por elas no processo de escolarização.

REFERÊNCIAS

AQUINO, F. S. B. et al. Psicologia escolar na Educação Infantil: proposições teórico-metodológicas para a atuação profissional. In SOUZA, V. L. T.; AQUINO, F. S. B.; GUZZO, R. S. L.; MARINHO-ARAÚJO, C.M. **Psicologia Escolar Crítica**. Atuações Emancipatórias nas escolas públicas. Campinas: São Paulo: Editora Alínea, 2018. p. 65-86.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm

BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente: lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata [recurso eletrônico]. – 9. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010. 207 p. Disponível em: http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/camara/estatuto_crianca_adolescente_9ed.pdf

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC/SEF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf

COSTA, A. S.; GUZZO, R. S. L. Psicólogo escolar e educação infantil: um estudo de caso. **Revista Escritos sobre Educação**. Ibirité, v. 5, n.1, p. 05-12, jan./jun. 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-98432006000100002. Acesso em 06 de nov. 2020.

CRUCES, A. V. V. Práticas emergentes em Psicologia Escolar. In: MITJANS MARTÍNEZ, A. (Org) **Psicologia Escolar e compromisso social**. São Paulo: Alínea, 2007. p. 47-66.

DELVAN, J. S.; RAMOS, M. C.; DIAS, M. B. A psicologia escolar/educacional na educação infantil: o relato de uma experiência com pais e educadoras. **Psicologia: teoria e prática**. v.4, n.1, São Paulo, jun. 2002. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872002000100006. Acesso em 05 de nov.2020.

DIAS, C. N.; NUNES, L. G. A. Psicologia Escolar/Educacional e Educação infantil: a infância, o lúdico e as possibilidades de atuação profissional a partir desse encontro In: SILVA, F. D. A.; SOUZA, V. A. (Orgs) **Educação infantil: docência, gestão, saberes e práticas educacionais**. Uberlândia: UFU/PROEX, 2016. p. 81-92.

FERREIRA, J. M.; MOURA, G. G.; AMORIM, K. S. A atuação da Psicologia Escolar/Educacional a partir das contribuições da rede de significações: compreendo os percursos de desenvolvimento humano na escola. In: SOUZA, C. S.; NUNES, L. G. A.; SOUSA, K. A. (Orgs): **Temas em Psicologia na Educação Básica**. Uberlândia: UFU, ESEBA, 2016. p. 27-41.

GOBBI, Marcia Aparecida. Entreatos: precisamos de BNCC ou seria melhor contar com a base? **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p. 118, dez. 2016. ISSN 2175-6600. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2401>. Acesso em: 08 nov. 2020.

GRUPO TRIII. **Florzinha do meu jardim**. (Canção de Estêvão Marques) In CD Dia e noite, 2015.

LIMA, L. R. **Atuação do psicólogo escolar nos colégios de aplicação das universidades federais: práticas e desafios**. 2015. 294f. Tese (Doutorado em Psicologia) Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.

MEIRA, M. E. M. Psicologia Escolar: Pensamento crítico e práticas profissionais. In: TANAMACHI, E. R.; ROCHA, M. L.; SOUZA, M. P. R. (Orgs). **Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p. 35-72.

MELO, R. C.; BIAZETTO, C. **Uma joaninha diferente**. São Paulo: Editora: edições Paulinas, 1989.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Psicologia Escolar e Educacional: compromissos com a educação brasileira. **Revista da ABRAPÉE**. v.13, n.1, p. 169-177. jan/jun de 2009.

MITJÁNS MARTINEZ, A. M. O que pode fazer o psicólogo na escola? **Em aberto**. V. 23, n.83, p.39-56, 2010.

NUNES, L. G. A.; LIMA, L. R.; DIAS, C. N. **Diversidade e ética na infância: uma reflexão crítica à luz da Psicologia Escolar**. In: Anais do XIV Seminário Nacional O uno e o diverso na Educação escolar. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2018. p. 1111-1125. Disponível em: http://www.eventos.ufu.br/sites/eventos.ufu.br/files/documentos/anais_xivseminariounoediverso_2018.pdf. Acesso em: 05 de nov. 2020.

OLIVEIRA, Z. M. R. et al. **O trabalho do professor na educação infantil**. 1. ed. São Paulo: Editora Biruta, 2012.

PAIVA, N.S.; BORGES, C. C. S.; DAINÉZ, D. Meu bebezinho cresceu: reflexões sobre a criança e seu desenvolvimento. In VIEIRA; A. M.; NUNES; L. G. A. (Orgs) **Projeto acolher**. Família e escola refletindo sobre temas do desenvolvimento infantil. Compose: Uberlândia, 2016, p. 37-47.

PAIVA, N. G.; SMOLKA, A. L. B. O desenvolvimento cultural da criança pro meio da literatura: expressões da linguagem no cotidiano da sala de aula. **Revista Linha Mestra**. Ano X. n. 30. p. 950-955. set. dez, 2016. Disponível em: https://linhamestra30.files.wordpress.com/2017/02/lm_16_12_a1.pdf. Acesso em 06 de nov. de 2020.

PALAVRA CANTADA. **Ora bolas** (canção de Paulo Tatit e Edith Derdyk). In Álbum Canções de Brincar, 1996.

PESSOA, C.T.; MELO, D. C. **Refabulando**. Oficinas de Criação em escrita. Uberlândia. Editora Subsolo, 2017.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. Trad. Vânia Cury. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

ROCHA, M. S. P. M. L. **Não brinco mais**: a (des) construção do brincar no cotidiano educacional. Unijuí, 2005.

SARMENTO, M. J. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v.12, n. 21, p. 51-69, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1467>. Acesso em 09 de nov. de 2020.

SILVA, S. M. C et al. O Psicólogo Escolar e a Infância - uma experiência em escola pública. **Revista Educação: Teoria e Prática** - v. 18, n.31, p.137-152, jul./dez.2008.

SOUZA, M. P. R. (Org). **Ouvindo crianças na escola**. Abordagens qualitativas e desafios metodológicos para a psicologia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

VIEIRA; A. M.; NUNES; L. G. A. (Orgs) **Projeto acolher**. Família e escola refletindo sobre temas do desenvolvimento infantil. Composer: Uberlândia, 2016.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. (M. da P. Villalobos, trad.). São Paulo, SP: Ícone, 2001.

CAPÍTULO 17

A ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO: CONTRIBUIÇÕES NO CONTEXTO ESCOLAR

Data de aceite: 01/02/2021

Data de submissão: 15/01/2021

Tânia Mara dos Santos Bassi

Mestra em Educação pela Universidade
Estadual de Mato Grosso do Sul – Câmpus de
Campo Grande
Campo Grande -MS
<http://lattes.cnpq.br/764671047113493>

RESUMO: O presente artigo aborda sobre a atuação do Psicopedagogo no âmbito escolar. Destaca a Psicopedagogia como área de estudo que tem como objetivo a aprendizagem humana, que em sua natureza sistemática é ação social, cognitiva e emocional. Compõe-se de conhecimentos advindos principalmente da psicologia e a pedagogia, tendo em conta que o seu objeto de estudo é o processo de aprendizagem humana. No contexto escolar, considera-se a perspectiva inclusiva, em que a ação do Psicopedagogo imprime o olhar cuidadoso sobre processo de ensino e aprendizagem, especialmente de estudantes cujas demandas são mais expressivas, dentre os quais o público alvo da Educação Especial. O artigo se estrutura a partir da construção de um referencial teórico sobre as concepções concernentes a Psicopedagogia e a perspectiva da educação inclusiva. A abordagem metodológica assumida envolveu pesquisa bibliográfica e documental as quais subsidiaram o presente estudo. Em suma, identifica-se como valorosa a atuação

do Psicopedagogo no contexto educativo, principalmente sua importância ao buscar meios, ainda que alternativos, para favorecer a aprendizagem na perspectiva inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: Psicopedagogia. Contexto escolar. Aprendizagem. Intervenção.

THE PSYCHOPEDAGOGUE'S PERFORMANCE: CONTRIBUTIONS IN THE SCHOOL CONTEXT

ABSTRACT: This article discusses the Psychopedagogue in the school environment. Psychopedagogy stands out as a study area that aims at human learning, which in its systematic nature is social, cognitive and emotional action. It consists of knowledge from psychology and pedagogy, taking into account that its object of study is the human learning process. In the school context, the inclusive perspective is considered, in which the action of the Psychopedagogue impresses a careful look at the teaching and learning process, especially of students whose demands are more expressive, among which the public of students of Special Education. The article is structured from the construction of a theoretical framework on the concepts concerning Psychopedagogy and the perspective of inclusive education. The methodological approach assumed involved bibliographic and documentary research which supported the present study. In short, the role of the Psychopedagogue in the educational context is identified as valuable, especially its importance in seeking ways, even though alternative, to favor learning in inclusive perspective.

KEYWORDS: Psychopedagogy. School context. Learning. Intervention.

INTRODUÇÃO

A década de 1990 foi marcada pelo discurso em favor da inclusão. Dentre os documentos que fundamentaram essa compreensão, tem-se a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (1990) como marco inspirador na implantação das políticas educacionais.

Por assim dizer, assume-se crescente relevância a atuação do Psicopedagogo ao buscar favorecer o processo de ensino e aprendizagem na direção de estimular práticas pedagógicas adequadas, tendo em conta o contexto escolar inclusivo.

O ensino nos diferentes níveis de escolarização e modalidades educativas demanda a socialização dos conhecimentos elaborados pela humanidade a todos aqueles que, atualmente, estão na escola. Entretanto, a efetiva inclusão se faz à medida que as práticas pedagógicas considerem os processos de aprendizagem tanto dos alunos com dificuldade e deficiências quanto dos demais presentes no contexto escolar. Assim, o Psicopedagogo atua com métodos e técnicas que contribuam para superar os obstáculos, desobstruir o acesso ao conhecimento sistematizado e facilitar o processo de aprender em suas múltiplas dimensões.

DESENVOLVIMENTO

Historicamente, segundo Bossa (2007) a Psicopedagogia originou-se na Europa, em 1946, quando criou-se os primeiros centros psicopedagógicos por J. Boutonier e George Mauco, sob direção médica e pedagógica. Aliando conhecimentos vindos da Psicologia, Psicanálise e Pedagogia, esses centros buscavam readaptar crianças que apresentavam comportamentos socialmente inadequados na escola ou no lar, bem como atender aquelas com dificuldades de aprendizagem apesar de serem inteligentes (BOSSA, 2007, p. 39).

Consoante com Bossa (2007), acerca da Psicopedagogia, as contribuições francesa e argentina influenciaram a práxis brasileira. Os trabalhos de Janine Mery, psicopedagoga francesa, contém considerações importantes sobre Psicopedagogia e a origem dessas ideias na Europa, além dos trabalhos de George Mauco, pioneiro na criação do centro médico psicopedagógico na França, onde se sucederam as tentativas iniciais de articulação entre Medicina, Psicologia, Psicanálise e Pedagogia, na solução dos problemas de comportamento e de aprendizagem (BOSSA, 2007).

A Psicopedagogia, de acordo com Fagali e Vale (2009), surgiu em decorrência da necessidade de compreender os problemas de aprendizagens e sua relação com o desenvolvimento cognitivo, psicomotor e afetivo, implícitos nas situações de aprendizagem do ser humano.

Consonante com Serra (2019) a Psicopedagogia vem evoluindo no decorrer dos anos. Atualmente, tem-se a Psicopedagogia Clínica, voltada para o atendimento em consultório; a Psicopedagogia Institucional que se divide nas formas de atuação: escolar, empresarial e hospitalar. Em se tratando da Psicopedagogia Institucional Escolar, aqui em voga, segundo Serra (2019) surgiu na escola a partir das novas demandas da humanidade e das transformações históricas e sociais em curso.

De acordo com Bossa (2007), a Psicopedagogia é uma área interdisciplinar balizada por áreas como Psicanálise, Pedagogia, Filosofia, Sociologia e demais áreas afins. Tem como objeto de estudo a aprendizagem humana, e por conseguinte a dificuldade de aprendizagem. Entender o que ocasiona essas dificuldades, requer não se ater somente a um elemento, mas globalmente, à vista disso a relevância de incorporar, coerentemente outras áreas do conhecimento como auxílio, objetivando alcançar a compreensão sobre os variados processos inerentes ao aprender.

Serra (2019) acrescenta que a Psicopedagogia tem por finalidade estudar, compreender e intervir na aprendizagem humana. Ela “não se restringe ao estudo das dificuldades e dos distúrbios de aprendizagem, mas à aprendizagem de um modo geral, seja no seu estado normal ou patológico” (SERRA, 2019, p. 5). Ademais consoante com a autora todos os seres humanos, independente da faixa etária, podem se beneficiar da Psicopedagogia para aprender mais eficazmente ou compreender o seu próprio processo de aprendizagem. Considera que tão como a aprendizagem, as dificuldades que ela representa podem estar presentes nas diversas faixas etárias e níveis de ensino.

De modo amplo, a Psicopedagogia visa contribuir para a conscientização da importância do ato educativo, por meio de uma prática transformadora, que intenciona contribuir para o sucesso do aluno e a melhoria na qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Cabe esclarecer que a aprendizagem escolar tem suas particularidades, pois se relaciona com o saber metódico, sistematizado que se organiza no currículo escolar; também a forma como se promove o trabalho educativo intencional.

Conforme Bossa (2007) tomar a escola à luz da Psicopedagogia, implica analisar um processo que envolve questões metodológicas, relacionais, socioculturais englobando o ponto de vista de quem ensina e de quem aprende, ademais a participação da família e da sociedade.

Para Barbosa (2001) o ponto focal da Psicopedagogia é compreender o ser que aprende, o processo de ensino / aprendizagem e as dificuldades e transtornos que podem emergir nesse processo.

Nesse sentido, Ujiié (2016) conceitua:

“A Psicopedagogia é uma área de estudo que tem como objetivo a aprendizagem humana, que em sua natureza sistemática é ação social, cognitiva e emocional. Por esta via, a Psicopedagogia é uma ciência abrangente com duplo enfoque: clínico e institucional, ou seja, o atendimento individual e/ou coletivo de sujeitos aprendentes.” Ujiié (2016, p.13)

A Psicopedagogia ao focalizar o ato de aprender, toma em consideração os fatores externos e internos da aprendizagem a fim de compreender a construção de conhecimentos em toda a sua complexidade.

Corroborar Barbosa (2001, p.74) ao afirmar que “a ação psicopedagógica na instituição escolar pode se caracterizar como diagnóstica, de intervenção corretora ou preventiva.”

A atenção e escuta para aquele que aprende, considerando suas experiências, conhecimentos, valores, habilidades, dificuldades e potencialidades é a atitude esperada do Psicopedagogo que considera a totalidade do educando.

Cabe dizer que a aprendizagem é subjetiva. Cada pessoa aprende de maneira singular, expressando habilidades, potencialidades próprias, tornando-se fundamental conhecer cada um individualmente, avaliar, orientar, intervir e diversificar as atividades e ações pedagógicas tendo em vista a superação das dificuldades de aprendizagem.

Corroboram Rossato e Martinez (2011) ao mencionarem que as dificuldades de aprendizagem escolar não podem ser tidas de maneira universal, já que envolvem um conjunto de fatores subjetivos e manifesta “a articulação entre o biológico, social, cultural, histórico” (ROSSATO e MARTINEZ, 2011, p.72). De maneira que a sua superação não se volta exclusivamente para o cognitivo, mas para as múltiplas dimensões que perpassam a vida do educando, que requer ser considerado na sua integralidade como sujeito que aprende.

Assim, no processo de superação das dificuldades escolares, ao atuar na busca da solução ou prevenção dos problemas de aprendizagem, o Psicopedagogo pode, e deve, buscar modos diferenciados para melhorar a qualidade do ensino escolar.

Nessa premissa, o Psicopedagogo não atua apenas no atendimento direto aos alunos que possuem alguma dificuldade de aprendizagem, como também, promove o suporte pedagógico aos profissionais atuantes com esses alunos no processo de ensino-aprendizagem. O que caracteriza o aspecto de assessoramento no contexto educacional.

A esse respeito Santos (2016) esclarece que a atuação do Psicopedagogo apresenta duas naturezas:

“O primeiro diz respeito a uma psicopedagogia voltada para o grupo de alunos que apresentam dificuldades na escola. O seu objetivo é reintegrar e readaptar o aluno à situação de sala de aula, possibilitando o respeito às necessidades e ritmos. Tendo como meta desenvolver as funções cognitivas integradas ao afetivo, desbloqueando e canalizando o aluno gradualmente para a aprendizagem dos conceitos conforme os objetivos da aprendizagem formal. O segundo tipo de trabalho refere-se à assessoria junto a pedagogos, orientadores e professores. Tem como objetivo trabalhar as questões pertinentes às relações vinculares professor-aluno e redefinir os procedimentos pedagógicos, integrando o afetivo e o cognitivo, através da aprendizagem dos conceitos e as diferentes áreas do conhecimento”. (SANTOS, 2016, p. 02)

Nascimento (2013) ressalta a importância do Psicopedagogo para auxiliar e explicitar à escola acerca dos diversos aspectos do processo de ensino-aprendizagem operando preventiva e interventivamente.

O Psicopedagogo tem o papel de “[...] analisar os fatores que favorecem, intervêm ou prejudicam uma boa aprendizagem em uma instituição.” (NASCIMENTO, 2013, p.1)

No âmbito educacional, a Psicopedagogia contribui para a reflexão dos profissionais da educação acerca do papel da escola na promoção da escolarização de todos os alunos, dentre os quais aqueles que apresentam dificuldades na aprendizagem e necessitam de atenção específica.

No ambiente escolar, a condução das dificuldades de aprendizagem se constitui em tarefa desafiadora. A partir do uso de métodos e técnicas, a intervenção psicopedagógica vai além da identificação de possíveis problemas, o respaldo metodológico, tendo como alternativa programas de ensino, que compreendem projetos coletivos que favoreçam condições de aprendizagem/ relacionamento, podendo incluir orientação para atividades extras apropriadas a alunos com dificuldades não superadas no cotidiano escolar. Cabe auxiliá-los em suas demandas de ordem pedagógica e de relação no contexto acadêmico, encaminhando-os de forma condizente, conforme a necessidade

No caso de intervenção direta com alunos, para Serra (2019) :

“O atendimento psicopedagógico ocorre normalmente na escola, em grupos, não necessariamente grupos compostos por alunos da mesma série ou da mesma idade, já que o objetivo desta atuação é o desenvolvimento de habilidades e competências, não o de conteúdos. Aprender conteúdos deve ser uma consequência da intervenção psicopedagógica. E não um objetivo direto deste trabalho”. (SERRA, 2019, p. 7).

Bossa (2007) acrescenta que o Psicopedagogo “busca não só compreender o porque de o sujeito não aprender algumas coisas, mas o que aprender e como.” (BOSSA 2007, p.94.)

Infere-se que a atuação do Psicopedagogo envolve não apenas a percepção sobre as causas da dificuldade, mas na intervenção adequada e/ou encaminhamento requerido. Ademais sua atuação deve ocorrer de maneira multidisciplinar, na interação com os outros profissionais da educação (diretor, coordenador, professor) e de outras áreas específicas que realizam atendimentos aos alunos: psicologia, fonoaudiologia, de acordo com as necessidades do educando. Tal interação contribui para a potencialização e acompanhamento dos alunos e de suas necessidades educacionais especiais¹, principalmente daqueles público alvo da Educação Especial.

Esclarece-se que, a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 instituiu as Diretrizes

1 Necessidades Educacionais Especiais são demandas exclusivas dos sujeitos que, para aprenderem o que é esperado para o seu grupo de referência, precisam de diferentes formas de interação pedagógica e/ou suportes adicionais: recursos, metodologias e currículos adaptados bem como tempos diversificados, durante todo ou parte do seu percurso escolar. (GLAT, 2013, p.26).

e Bases da Educação Nacional, trazendo em seu artigo 58 a Educação Especial “[...] modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino.” (BRASIL, 1996). Constitui como seu público – alvo alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

O acesso a diferentes grupos populacionais ao sistema regular/comum de ensino, em todos os níveis, etapas e modalidades, impõe refletir sobre as singularidades/particularidades no modo de aprender dos alunos. Acerca do público – alvo referido há garantia de “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às suas necessidades”, conforme o artigo 59 da LDBN 9394/96. Nesse sentido, o Atendimento Educacional Especializado² (AEE) cumpre esse papel.

De modo amplo, a perspectiva inclusiva demanda respostas educativas pelo sistema educacional que deem conta de assegurar condições adequadas de aprendizagem a todos os alunos. De onde se tem a atuação psicopedagógica com contribuições possíveis na promoção de reflexões e intervenções no processo de ensino e aprendizagem.

Tomando em conta o currículo escolar, as adequações curriculares são ajustes na organização didática que contribuem na perspectiva inclusiva. Acerca da adequações dos elementos curriculares propriamente, englobam os modos de ensinar e avaliar, como também os objetivos traçados, os conteúdos a serem trabalhados em sala, considerada a temporalidade, na flexibilização do tempo previsto para se realizar as atividades ou trabalhar conteúdos escolares, até mesmo o período para alcançar objetivos definidos.

Para Oliveira e Machado (2013):

Adaptações curriculares envolvem modificações organizativas, nos objetos e conteúdos nas metodologias e na organização didática, na organização do tempo e na filosofia e estratégias de avaliação, permitindo o atendimento às necessidades educativas especiais de todos os alunos, em reação ao conhecimento (OLIVEIRA e MACHADO, 2013, p.36. In: GLAT, 2013, p.36).

No paradigma da educação inclusiva, no intuito de dar respostas às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, especificamente com maior comprometimento, aliado as adequações curriculares, o desenvolvimento e operacionalização do Plano Educacional Individualizado (PEI) tem se mostrado uma alternativa.

Glat e Pletsch (2013) definem o PEI como:

[...]um recurso para orquestrar, de forma mais efetiva, propostas pedagógicas que contemplem as demandas de cada aluno, a partir de objetivos gerais elaborados para a turma. É uma alternativa promissora, na medida em que oferece parâmetros mais claros a serem atingidos, sem negar os objetivos gerais colocados pelas propostas curriculares. (GLAT e PLETSCH, 2013, p. 22).

² Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço da Educação Especial, que “identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas”. (BRASIL, 2008, p.16).

A elaboração do PEI implica: identificação, avaliação e intervenção. Inicia com o inventário de habilidades escolares que traz pistas sobre nível de desenvolvimento escolar do aluno, as habilidades existentes e as em processo, Elementos constitutivos desse instrumento pedagógico, que é construído coletivamente pelo professor/ especialista.

CONCLUSÃO

A Psicopedagogia tem como objeto de estudo a aprendizagem humana. Tem por finalidade compreender o processo de ensino e aprendizagem e identificar os fatores facilitadores e comprometedores desse processo a fim de buscar melhores condições de sua promoção, nos diferentes níveis de ensino. A ação psicopedagógica na instituição escolar pode se caracterizar como diagnóstica, de intervenção corretora ou preventiva.

No âmbito escolar, o Psicopedagogo contribui com as questões pedagógico-educacionais. Não atua apenas no atendimento direto aos alunos, mas promove o suporte pedagógico aos profissionais atuantes com esses no processo de ensino e aprendizagem. O que caracteriza o aspecto de assessoramento no contexto educacional.

Na perspectiva inclusiva, o trabalho pedagógico escolar a de considerar os diferentes modos de aprender. Cabe dispender atenção aos processos de ensino e aprendizagem a fim de atingir positivamente a todos os alunos, neste bojo aqueles que apresentam dificuldades ou deficiência.

Nessa premissa, evidencia-se a contribuição da Psicopedagogia para a reflexão dos profissionais da educação acerca do papel da escola na promoção da educação formal frente a diversidade humana. Ademais incumbe enriquecer e adequar as práticas pedagógicas a fim de favorecer o processo de ensino e aprendizagem escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394**. Brasília: Imprensa Nacional, 1997.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

BARBOSA, Laura Monte Serrat. **A psicopedagogia no âmbito da instituição escolar**. Curitiba: Expoente, 2001.

BOSSA, Nadia A. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FAGALI, Eloisa Quadros; VALE, Zélia Del Rio do. **Psicopedagogia Institucional aplicada: A aprendizagem escolar dinâmica e construção na sala de aula**. 10. Ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. – São Paulo: Atlas, 2002.

GLAT, Rosana. **A Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2013.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Estratégias Educacionais Diferenciadas para Alunos com Necessidades Especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

MARTINEZ, Albertina Mitjans. TACCA, Maria Carmem (orgs.). **Possibilidades de Aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência**. Campinas: Alínea, 2011.

NASCIMENTO, Fernanda Domingas do. **O papel do Psicopedagogo na instituição escolar**. 2013. Trabalho apresentado como requisito parcial para aprovação na disciplina de Psicopedagogia, Curso de Psicologia, Faculdade Integrada Aparício Carvalho (FIMCA), 2013. Disponível em: <<https://psicologa.do.com/atuacao/psicologia-escolar/o-papel-do-psicopedagogo-na-instituicao-escolar>> Acesso em: 01 dez. 2020.

OLIVEIRA, Eloísa de; MACHADO, Kátia da Silva. Adaptações Curriculares: Caminho para Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2013.

ROSSATO, Maristela. MARTINEZ, Albertina Mitjans. A superação nas dificuldades na aprendizagem e as mudanças na subjetividade. In MARTINEZ, Albertina Mitjans. TACCA, Maria Carmem (orgs.). **Possibilidades de Aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência**. Campinas: Alínea, 2011. p.71-108.

SANTOS, Rogério Augusto. **O Psicopedagogo na instituição escolar: Intervenções psicopedagógicas no processo de ensino-aprendizagem**. Disponível em: <<http://www.psicopedagogiabrasil.com.br/artigos.htm>>. Acesso em 01/ dez/ 2020.

SERRA, Dayse Carla Gênero. **Teorias e práticas da psicopedagogia Institucional**. Curitiba, PR: IESDE Brasil, 2019.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, Edna Lúcia. **Metodologia da Pesquisa e elaboração de Dissertação**. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2005.

UJIIE, Nájela Tavares. Psicopedagogia, definição e enquadramento de área: nuances, pontos e contrapontos. **Psicopedagogia Clínica & Institucional: nuances, nexos e reflexos**. Curitiba: CRV, 2016. p. 13-22.

CAPÍTULO 18

TRAJETÓRIA DOS GRADUADOS DA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MOÇAMBIQUE – EXTENSÃO DE LICHINGA: UMA FERRAMENTA PARA AVALIAÇÃO

Data de aceite: 01/02/2021

Felipe André Angst

Universidade Católica de Moçambique
Moçambique

Ibraimo Hassane Mussagy

Universidade Católica de Moçambique
Moçambique

Jan Folkert Deinum

University of Groningen
Holanda

Frans Haanstra

Universidade Católica de Moçambique
Moçambique

Shadreck Francis Chithila Kwagwanji

Universidade Católica de Moçambique
Moçambique

Craft Chadambuka

Universidade Católica de Moçambique
Moçambique

Pesquisa financiada pelo projecto NUFFIC/NICHE/MOZ/136 e beneficiou de comentários feitos pela audiência do III Congresso Internacional da UCM em Parceria com o CEDE.

RESUMO: O presente estudo analisa o nível de satisfação e de desempenho profissional dos estudantes que concluíram os seus cursos nos níveis de licenciatura e mestrado e graduaram pela Extensão de Lichinga¹, da

¹ Em 2018 deixou de ser extensão e passou a ser Faculdade de Gestão de Recursos Florestais e Faunísticos

Universidade Católica de Moçambique (UCM). Para esse fim, foi realizado um mapeamento e análise da trajetória dos informantes-chave da pesquisa (os graduados). De 62 estudantes que concluíram os seus estudos, recebemos um questionário preenchido com perguntas sobre a sua satisfação com a qualidade dos cursos e a sua posição profissional atual. Os respondentes foram graduados dos cursos de Licenciatura em Administração Pública, Direito, Economia e Gestão, Gestão e Administração Educacional e dos cursos de Mestrado em Gestão e Administração Educacional, Direito, Administração e Gestão de Negócios e em Gestão de Desenvolvimento. A análise dos dados foi feita mediante o uso do SPSS. Os resultados mostram que 72% dos graduados estão satisfeitos com a qualidade dos programas oferecidos pela UCM na Extensão de Lichinga e 68% destes realçam a qualidade das habilidades adquiridas, bem como a qualidade da educação oferecida como sendo boas. Entretanto, os estudantes graduados nos cursos de Direito enfatizaram a necessidade de haver sessões práticas de modo que eles possam conciliar a teoria com a prática. A mesma preocupação foi apresentada, mas com menos ênfase, pelos estudantes dos cursos de Administração Pública, Gestão de Desenvolvimento e Economia e Gestão. Contudo, a falta de respostas em algumas perguntas sobre a situação profissional atual dificultou a possibilidade de obter uma percepção clara sobre o nível de empregabilidade dos estudantes graduados pela UCM, na Extensão de Lichinga.

PALAVRAS-CHAVE: Trajetória, Graduados,

GRADUATE TRACER STUDY FROM CATHOLIC UNIVERSITY OF MOZAMBIQUE-LICHINGA EXTENSION: A TOOL FOR EVALUATION

ABSTRACT: This study analyses the level of satisfaction and professional performance of the graduates in the undergraduate and master's degree courses offered at the Catholic University of Mozambique - Lichinga Extension. For this purpose, the work involved carrying out the mapping and analysis of the graduates tracer study and strategic informants. We received information from 62 graduates in undergraduate courses in Public Administration, Law, Economics and Management, Management and Educational Administration and in Master courses in Management and Educational Administration, Law, Administration and Business Management and Development Management. Data analysis took place by using SPSS. The results indicate that 72% of graduates are satisfied with the quality of the programs offered by the UCM Extension of Lichinga and 68% indicate that the relevance of the skills and competences that they acquired during the course is good. However, law students emphasize the need for practice sessions to combine theory and practice. The same problem applies, with less emphasis, to the courses of Public Administration, Development Management and Economics Management. However, the lack of answers in some questions in the questionnaire did not allow us to measure the level of employability that the courses of the UCM Extension of Lichinga bring about for the graduated students.

KEYWORDS: Tracery, Graduates, Satisfaction, Employment, Acquired Skills.

1 | INTRODUÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

No ano de 2012, a Universidade Católica de Moçambique (UCM), uma instituição privada de ensino superior, em Moçambique, abriu as suas portas, na Cidade de Lichinga, oferecendo cursos existentes em outras Unidades Básicas (UB) da mesma instituição. Esta decisão foi implementada sob direção da Reitoria da UCM, localizada na Cidade da Beira, de modo que a mesma UB pudesse oferecer oportunidades de aprendizagem e produzir pessoal qualificado em várias áreas, para colmatar o défice de profissionais qualificados, principalmente naquela região Norte do país. Assim, a instituição abriu as suas portas com 213 estudantes (sendo estes 103 homens e 110 mulheres) e, até 2017, este número subiu para 654.

Desde a sua abertura até 2017, a UCM já tinha graduado 228 estudantes formados em Lichinga. O número de programas académicos oferecidos também aumentou de três (nomeadamente Direito, Administração Pública e Economia e Gestão), em 2012, para onze, em 2017. Hoje, a instituição oferece vários outros programas de Licenciatura e Mestrado².

Desde a sua criação, não há registos do desempenho profissional dos estudantes graduados pela UCM, na Extensão de Lichinga. É dentro desse contexto que o presente estudo, sobre a trajetória dos mesmos estudantes, foi desenvolvido.

² <http://www.ucm.ac.mz/>

O mesmo estudo foi realizado entre os meses de Julho e Agosto de 2017. A sua finalidade foi de avaliar o estado de empregabilidade dos estudantes que foram graduados pela UCM, na Extensão de Lichinga, no período compreendido entre 2012 e 2017. Do mesmo estudo, perceber-se-á o tipo de trabalhos que cada um deles se encontra a realizar e se o mesmo se baseia nas suas competências e habilidades na UCM. Perceber-se-á, igualmente, o seu nível de satisfação em relação aos estudos feitos na UCM e os benefícios ou conquistas alcançadas pelo uso dos conhecimentos adquiridos nos mesmos estudos. Finalmente, perceber-se-á, também, da sua disponibilidade e possibilidade de voltarem a estudar na UCM.

Objetivo geral

O principal objetivo do presente estudo foi de avaliar o nível de empregabilidade dos estudantes formados pela UCM, na Extensão de Lichinga, e ter um conhecimento mais aprofundado sobre a relevância que os cursos oferecidos pela mesma instituição, naquela região do país, têm para o atual mercado de trabalho.

Objetivos específicos

1. Descrever o perfil dos graduados;
2. Identificar os sectores que empregam os graduados;
3. Determinar a relevância da formação dos graduados para o seu trabalho atual;
e
4. Determinar o nível de satisfação profissional dos graduados com a qualidade dos cursos oferecidos;

2 | REVISÃO DE LITERATURA

Avaliar retrospectivamente a satisfação dos graduados com os serviços e taxas de matrícula oferecidos e de extrema importância (Brits, & Steyn, 2019).

Schomburg (2003) argumenta que um estudo sobre a trajetória é uma abordagem que ajuda instituições do ensino superior (IES) a adquirirem informações sobre as limitações dos processos de ensino e aprendizagem. Essas limitações ajudam a formar bases que possam ajudar as mesmas instituições a planearem as suas atividades tendo em vista a possibilidade de melhorias no futuro. O mesmo autor fala da importância desse tipo de estudos em relação aos estudantes que se encontram a frequentar os seus cursos no nível de licenciatura, em relação aos *alumni* ou em relação à necessidade de produção de inquéritos relacionados com esse tipo de pesquisas. Ele argumenta, ainda, que os resultados de inquéritos feitos, principalmente, com os estudantes que se encontram a frequentar os seus cursos no nível de licenciatura desempenham um papel preponderante na análise da relação existente entre o ensino superior e o mercado de trabalho (Figura 1).

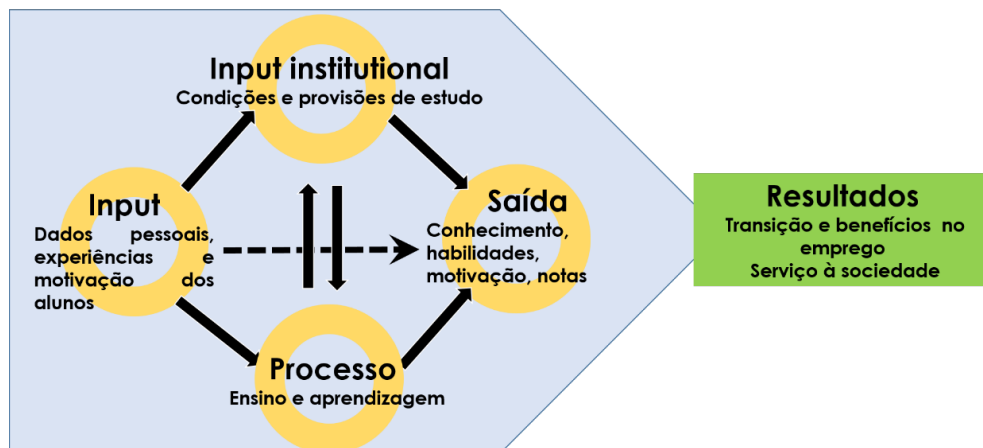


Figura 1: Objetivos de estudos sobre a trajetória dos estudantes

Fonte: Schomburg (2003)

No mesmo raciocínio, Millington (2010) argumenta que um estudo de trajetória é uma tentativa de desenhar as atividades que os estudantes ou os *alumni* de uma instituição poderão estar a fazer, com o intuito de determinar o estado profissional dos seus graduados dentro de um determinado período de tempo, principalmente depois destes terem concluído os seus estudos. A recomendação é que estudos de trajetória devam ser realizados frequentemente, em espaços de tempo compreendidos entre seis meses e um ano, depois da conclusão dos estudos de cada grupo de estudantes de uma instituição (Schomburg 2003). O maior desafio neste tipo de situações não é a empregabilidade dos graduados mas sim o modo como os seus empregadores capitalizam o potencial e as capacidades que os mesmos graduados apresentam. Por exemplo, se um graduado em Direito se torna assistente de uma loja, quer dizer que não se está a aproveitar o máximo do potencial que esse graduado tem para o bem da sociedade e para o bem da instituição que o empregou. Isso quer dizer que não haverá maior capitalização do capital académico e do potencial profissional do mesmo graduado.

Neste sentido, as IES, como é o caso da UCM, deviam-se empenhar na compreensão das necessidades dos seus estudantes. Latif e Bahroom (2010) argumentam que os graduados que tenham passado por um processo de ensino e aprendizagem têm uma boa compreensão da importância da qualidade da educação que eles receberam no processo da sua preparação para se tornarem cidadãos mais holísticos e equipados com as devidas ferramentas que os ajudarão para o resto das suas vidas. Estudos de trajetória constituem uma boa abordagem para avaliar os currículos de uma instituição, bem como para avaliar o material usado nos processos de ensino e aprendizagem. Estes estudos são, também, relevantes para avaliar o uso das tecnologias usadas e o desempenho dos professores que

facilitam o mesmo processo de ensino e aprendizagem, numa IES enquanto, ao mesmo tempo, contribuem para a melhoria da qualidade de educação das mesmas instituições.

Muitos académicos concluíram que estudos de trajetória contribuem imenso para a reconfiguração da qualidade da educação que muitas IES oferecem, tendo em vista a promoção de oportunidades de emprego no seio dos seus estudantes (Fallows e Steven, 2000; Treleavan e Voola, 2003; Barrie 2004; Quek, 2005). Esse tipo de estudos são uma ferramenta fundamental para uma instituição obter um *feedback* saudável a partir dos seus graduados e a partir dos empregadores, principalmente em relação à relevância dos seus cursos e em relação às abordagens de aprendizagem, no seu todo. Segundo Latif e Bahroom (2010), as IES deviam se preocupar em entender as necessidades dos seus estudantes de modo a perceberem a qualidade de educação e a qualidade dos cursos que elas oferecerem. Os estudantes que graduaram numa determinada instituição deviam, igualmente, ser dados a oportunidade de se pronunciarem sobre a qualidade de educação que eles receberam dessas instituições, principalmente quando se trata de prepará-los para o mercado de trabalho. Deste modo, as IES estarão melhor posicionadas para avaliarem os seus *curricula*, para avaliarem o material que elas usam nos processos de ensino e aprendizagem. Com esse tipo de estudos, as IES estarão, igualmente, preparadas para avaliarem as suas práticas de lecionação com recurso às novas tecnologias de informação e comunicação. Isso poderá melhorar a sua qualidade de educação e ensino, em benefício dos seus estudantes, tendo em vista as necessidades do mercado de trabalho.

Em muitos países, segundo Renny, *et al.*, (2013) os resultados de estudos de trajetória ajudam a melhorar a qualidade de ensino que muitas instituições oferecem aos seus estudantes. Baseando-se na importância de estudos de trajetória para as IES, é chegado o momento de as universidades, como é o caso da UCM, de intensificarem e promoverem esse tipo de estudos. Esse é o caminho mais viável e mais seguro para se adquirir um *feedback* confiável a partir dos seus graduados e a partir dos empregadores. Os mesmos estudos servirão para que a instituição perceba a relevância dos cursos que a mesma oferece para os seus estudantes, bem como as mesmas pesquisas servirão para as IES adquirirem o *feedback* necessário em relação aos métodos de ensino e aprendizagem que elas usam. A falta desse tipo de estudos fará com que haja dificuldades de se perceber as reações que os estudantes têm sobre os seus planos curriculares e sobre a importância que estes planos têm para a vida dos estudantes no mercado de trabalho. Da mesma forma, a instituição criará uma rede de interação entre ela e os seus *alumni*, que podem, igualmente, contribuir para o desenho de currículos que estejam virados para oportunidades reais de emprego no mercado de trabalho.

De acordo com Teichler (2003) e a OECD (1999), os resultados sobre os estudos de trajetórias têm o potencial para mudanças nas políticas e práticas das universidades e que podem moldar o percurso para o desenvolvimento. Para Roth (2004), os resultados destes estudos deveriam informar os formuladores de políticas sobre como atualizar o conteúdo

do curso que proporcionaria aos graduados mais oportunidades de emprego no mercado de trabalho.

Foi com base nesse contexto que o presente estudo se interessou em avaliar o nível de empregabilidade em que se encontram os estudantes que graduaram pela UCM, na Extensão de Lichinga. O mesmo estudo preocupou-se em perceber o seu nível de satisfação em relação aos conhecimentos adquiridos na UCM, bem como dos trabalhos e dos sectores em que os mesmos se encontram afetos nos seus locais de trabalho. Finalmente, o presente estudo preocupou-se em perceber se as oportunidades de emprego que eles ganharam estão ligadas com as suas competências e habilidades, bem como o estudo procurou perceber da possibilidade ou não de os mesmos graduados voltarem a estudar na UCM.

3 | METODOLOGIA

População do Estudo

A população do estudo comportou o total dos estudantes graduados entre 2014-2016. Neste período, a UCM-Lichinga graduou um total de 228 alunos nos seguintes cursos: Licenciatura em Administração Pública, Licenciatura em Direito, Licenciatura em Economia e Gestão, Licenciatura em Gestão e Administração Educacional, Mestrado em Gestão de Desenvolvimento, Mestrado em Administração e Gestão de Negócios, Mestrado em Direito, Mestrado em Gestão e Administração Educacional.

A taxa de respondentes em estudos de natureza similar varia muito. O inquérito por questionário foi direcionado a todos os estudantes onde se obteve a validação de 62 questionários devidamente preenchidos correspondendo a uma percentagem de resposta de 27%. Vong (2015) obteve uma participação de 60%. Badiru & Wahome (2016) realizaram um estudo em várias universidades do Este de África com uma participação entre 30-40%. Porém, estes estudos de trajetórias com taxas de resposta baixas são frequentemente considerados confiáveis, dado que essas pesquisas muitas vezes não são administradas por um entrevistador e também pelo fato de que em pesquisas de rastreamento há alta propensão para não rastrear os graduados após sua partida da universidade (Schomburg 2007).

Recolha de Dados

Flotcher (2010), Herrmann (2010) e Dillman (2008) argumentam que os estudos sobre a trajetórias de estudantes têm as suas metodologias próprias e rigorosas. A principal fonte de informação do presente estudo foi a recolha de dados primários adquiridos por meio de um inquérito por questionário devidamente estruturado.

A recolha de dados, que incluiu informações qualitativas e quantitativas, foi realizada nos meses de Julho e Agosto de 2017. A lista dos mesmos graduados foi adquirida a

partir do Registo Académico da UCM-Lichinga. O desafio encontrado neste processo é que muitos estudantes haviam mudado de números de telefones e não usavam mais os correios eletrónicos por eles fornecidos no momento da sua inscrição, o que dificultou a recolha de mais respondentes. Estas limitações são também destacadas nas pesquisas de Badiru & Wahome (2016) e Vong (2015).

Antes da administração do inquérito por questionário aos seus respondentes, foram realizadas algumas chamadas telefónicas para se aferir o consentimento dos graduados em relação ao seu desejo de participar na referida pesquisa. O questionário era composto por tres secções. A primeira parte comportava os dados pessoais e informação sobre o programa académico por eles participado, a segunda parte era composta por perguntas relacionadas com a opinião que eles tinham sobre os cursos concluídos e em relação ao nível de empregabilidade dos mesmos, e finalmente a última parte incluía perguntas relacionadas com a opinião que eles tinham sobre a qualidade da educação por eles recebida.

Instrumentos de Análise

A base de dados foi criada usando o SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*). As tabelas de frequências individuais foram exportadas para o *Microsoft Excel* para a fácil personalização dos gráficos e tabelas e verificação das frequências da tabela de satisfação

Fez-se a avaliação da satisfação dos estudantes graduados nos seguintes aspectos: relevância para a carreira, habilidades apropriadas, usa as habilidades, relação emprego e educação, relação emprego e nível de educação, relação emprego e nível das expectativas, satisfação em relação aos cursos feito na UCM-Lichinga. Para tal, usou-se a escala de *Likert* onde os graduados poderiam fazer as avaliações de acordo com pontuações que variavam de 1 a 5 para cada item. A pontuação foi agrupada em três níveis (Tabela 1):

Grupo de classificação	Avaliação da satisfação
1.0 até 3.5	Risco
3.5 até 4.0	Suficiente
4.0 até 5.0	Boa

Tabela 1: Avaliação da satisfação na escala de *Likert*

4 | APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Descrição dos participantes do estudo

Responderam ao inquérito por questionário, 62 graduados onde 73.2% destes eram do sexo masculino e 26.8% do sexo feminino. A idade média destes foi de 33.8

anos. Os mesmos graduaram no período compreendido entre 2014 à 2016. A maioria deles é proveniente de Nampula (20%), seguida da província de Sofala (11%), e alguns estrangeiros (5%). Os outros são provenientes de Maputo, Inhambane, Manica, Zambézia e Tete. É curioso notar que nenhum dos graduados do período acima mencionado seja originário de Lichinga ou da Província de Niassa. Esta situação pode ser explicada pela existência de outras IES do Estado com custos e mensalidade de ingressos relativamente mais baratas do que a UCM.

Alguns dos graduados beneficiaram de apoio familiar para o pagamento das suas propinas (37%), enquanto estudavam, enquanto 45% dos mesmos pagaram por conta própria e 13% foram bolseiros.

Desses participantes, 22.6% graduaram com o nível de Mestrado em Gestão e Administração Educacional, 17.7% com o nível de Licenciatura em Direito e em Economia e Gestão, 16.1% com o nível de Licenciatura em Administração Pública e em Mestrado em Gestão de Desenvolvimento, quando 9.7%, destes concluíram os seus estudos com o nível de Mestrado em Administração e Gestão de Negócios.

Motivações para o Ingresso a UCM-Lichinga

Os participantes da pesquisa explicaram sobre as suas razões para a sua escolha da UCM como seu local de estudo. Os resultados das suas respostas estão apresentados na Figura 2. O fato interessante dessas respostas é que, em 71%, a qualidade dos cursos oferecidos pela UCM é considerada como sendo a razão mais predominante para a escolha dessa instituição. É de salientar que esta percepção não veio deles para ingressarem na UCM. Esta foi resultado de sugestões e/ou decisões externas visto que a maior parte dos mesmos estudantes não sabia deste fator antes de eles terem começado a estudar na UCM. Deste modo, a sua escolha pela UCM deve ter-se baseado na qualidade percebida por outros. Provavelmente, esta deve ser a percepção que as pessoas têm não só em Lichinga mas também em todo o país, sobre a UCM. Esta observação deve-se ao fato de que até aquela altura, esta UB era ainda muito nova para ter essa reputação. A maior parte dos graduados participantes da pesquisa (58%) referiram que a sua escolha pela UCM deveu-se ao fato de que essa instituição oferece cursos de boa qualidade.

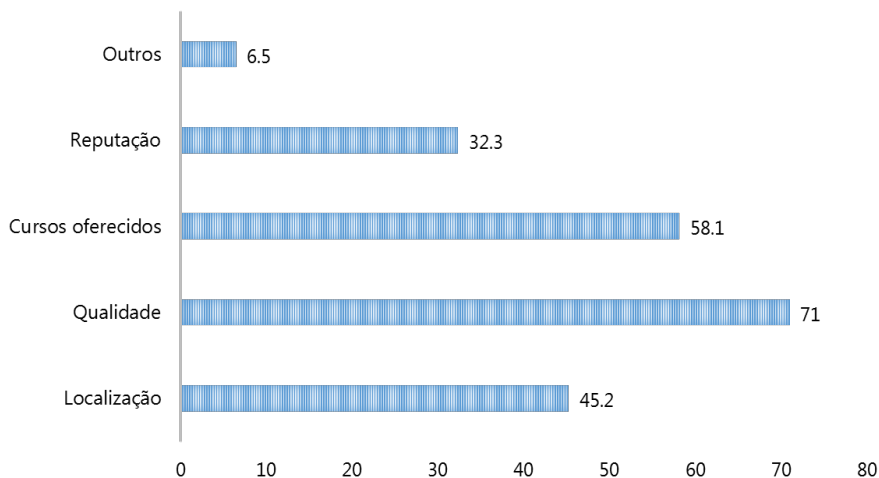


Figura 2: Motivações para o ingresso

Situação Profissional

Em relação à situação profissional dos graduados da UCM, os resultados mostram que no decorrer dos seus estudos, metade dos que participaram no presente estudo já trabalhavam. Partindo da sua graduação até o momento da realização do presente estudo, mais de três quartos dos mesmos (78%) já tinham empregos formais. Isso significa que somente 22% desses graduados se encontravam desempregados.

A maior parte dos 78% de graduados encontra-se a trabalhar no ramo da educação, tanto no setor privado como público. Uma minoria dos mesmos se encontrava a trabalhar no setor privado, nas áreas bancária e dos transportes. Nenhum dos participantes da pesquisa trabalhava na área industrial. Depois da sua formação, é de salientar que o Estado Moçambicano constituía o maior empregador dos mesmos graduados. Fora de estarem formalmente empregues, até o momento de realização do presente estudo, (26%) destes graduados responderam que possuíam algum tipo de negócio, sendo que a maior parte dos mesmos se envolviam em atividades comerciais.

A maior parte dos graduados (98%) confirmaram que, depois da graduação, eles continuaram a viver na província de Niassa e, ainda, continuam a viver lá. Os outros se encontram a morar em diferentes partes do território moçambicano. Isso significa que houve poucas mudanças de locais de residência, depois de os mesmos terem concluído os seus estudos. Pelo fato de os graduados já terem empregos quando estudavam na UCM, quer dizer que os mesmos queriam, com os seus estudos, aumentar os seus níveis académicos e os seus conhecimentos, bem como aumentar as suas competências profissionais.

Satisfação dos graduados

Os resultados apresentados na figura 2, que se encontra abaixo, mostram que os graduados que responderam ao questionário apresentaram o seu nível de satisfação em relação à formação recebida na UCM, em diferentes áreas. Existem, entretanto, diferenças em relação ao nível de satisfação que eles têm sobre os diferentes cursos oferecidos pela UCM, em Lichinga. É de salientar que a pontuação acima de 4,0 a 5,0 é boa, quando a que estiver entre 3,5 e 4,0 é suficiente e a que estiver abaixo de 3,5 é considerada como sendo de risco (veja a tabela 1).

Satisfação dos Alunni	Cursos						
	Total	Direito	Administração Pública	Economia e Gestão	Gestão e Administração Educacional	Gestão de Desenvolvimento	Administração e Gestão de Negócios (MBA)
Relevância para carreira	4.1	2.8	4.4	4.0	4.0	4.3	5.0
Habilidades apropriadas	3.7	2.5	3.9	3.9	4.3	4.0	3.8
Usa as habilidades	4.2	2.7	4.5	4.3	4.5	4.3	5.0
Relação emprego e educação	3.7	2.3	3.8	3.7	4.2	3.7	4.3
Emprego ao nível da educação	3.3	2.3	3.9	3.1	3.7	3.7	2.8
Emprego ao nível das expectativas	3.2	2.2	3.6	2.7	3.5	3.8	3.3
Satisfação em relação ao curso feito na UCM	4.5	4.6	4.7	4.6	4.5	4.0	4.7

Tabela 2: Satisfação dos graduados usando a escala de *Likert*

Em geral, os que responderam ao questionário mostraram-se satisfeitos com os estudos por si realizados na UCM, satisfeitos com a relevância dos seus programas académicos e em relação ao uso das ferramentas por si aprendidas, em benefício do trabalho por si realizado. Contudo, eles mostram uma posição moderada em relação à necessidade de se perceber se as habilidades por si aprendidas na UCM são apropriadas para o seu trabalho e em relação à conexão que se pode estabelecer entre o seu trabalho e os programas académicos por si frequentados. Estes, ainda, mostram alguma insatisfação com relação ao nível dos seus empregos, argumentando que estes não se adequam com os seus níveis de formação académica. De igual forma, eles acreditam, ainda, que os

seus empregos não se adequam com as suas originais expetativas profissionais tais como a mudança de carreira, subir para outro escalão, progressão. Contudo, no geral, eles se mostraram satisfeitos com o trabalho realizado pela UCM, na Extensão de Lichinga, classificando-a com 4.5 pontos.

Os estudantes do curso de Direito acham que o mesmo não é relevante para as suas carreiras profissionais. Eles acreditam, ainda, que as habilidades por si apreendidas não são apropriadas para o seu futuro, no mercado de trabalho. Eles, também, reclamaram que não usam as ferramentas e habilidades aprendidas na faculdade em benefício das suas atividades profissionais. Portanto, eles mostraram-se insatisfeitos com o seu nível ocupacional visto que os trabalhos por si realizados não se adequavam com as suas expetativas profissionais.

Contudo, para os outros programas, a classificação total ronda entre suficiente e bom.

Benefícios da Conclusão dos cursos

Quando perguntados se eles ganharam benefícios profissionais depois da conclusão dos seus cursos 61% destes responderam de forma afirmativa de que sim. Os graduados que confirmaram de terem gozado de benefícios por terem terminado os seus estudos com sucesso explicaram, ainda, o tipo de benefícios que eles se referiam (Figura 4).

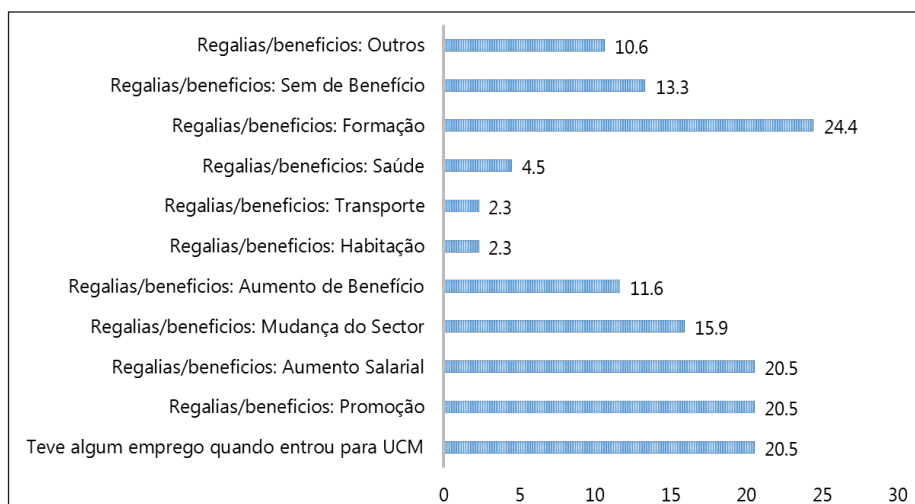


Figura 3: Tipos de benefícios adquiridos

5 | CONCLUSÃO

A presente pesquisa apresenta um *feedback* sobre o progresso de um grupo de estudantes graduados que terminaram os seus estudos nos anos de 2014, 2015 e 2016,

na UCM-Extensão de Lichinga. A mesma pesquisa alcançou os seus objetivos ao procurar perceber o nível de satisfação e as motivações dos estudantes para ingressarem na UCM. Os mesmos objetivos foram alcançados ao se procurar perceber a relevância das habilidades e relevância da formação por eles recebida na UCM, bem como ao se procurar perceber os benefícios e as vantagens por eles adquiridos no mercado de trabalho, após o término da mesma formação.

Os resultados mostram que o nível de satisfação e motivação dos mesmos graduados é de 72%. A relevância das habilidades adquiridas dos cursos oferecidos pela UCM é classificada em 68%. Os benefícios que os estudantes ganharam com o fato de terem estudado na UCM Extensão de Lichinga foram avaliados em 61% e a mesma instituição é classificada como tendo uma boa reputação.

Os estudantes do curso de Direito mostram-se críticos pela falta da componente prática dos seus estudos de modo que os mesmos pudessem conciliar a teoria com a prática. Este fator, segundo eles, contribuiu para que eles não ocupassem certos cargos nas instituições onde os mesmos se encontravam a trabalhar. O mesmo problema se aplica aos cursos de Administração Pública, Gestão de Desenvolvimento e Economia e Gestão. Entretanto, para os três últimos cursos, esta situação não foi tão crítica como para a dos graduados do curso de Direito.

Para os graduados dos três cursos mencionados, a formação acadêmica melhorou a sua situação profissional e os seus rendimentos monetários por eles auferidos. As suas conquistas nos seus empreendimentos, o seu envolvimento comunitário e o interesse para a continuação dos seus estudos também aumentaram. É nesta perspectiva que se percebe que a presente pesquisa constitui um precioso contributo para a obtenção de um valioso *feedback* providenciado por estudantes graduados da UCM, principalmente em relação aos benefícios por eles adquiridos com a conclusão dos seus cursos e programas académicos, na UCM.

RECOMENDAÇÕES

Este trabalho recomenda que a UCM-Extensão de Lichinga ofereça cursos que se adequam às atuais exigências do mercado de trabalho, procurando oferecer uma educação de qualidade de modo a equipar os seus graduados com habilidades e ferramentas práticas que o mercado de trabalho procura e necessita nos dias de hoje. Da mesma forma, as abordagens de aprendizagem deviam preparar os graduados a desenvolverem o zelo e o autoemprego em vez de os mesmos esperarem que sejam oferecidos empregos por outros, após o término dos seus estudos.

Estudos de trajetória desempenham um papel fundamental no entendimento da relevância e qualidade dos programas académicos oferecidos por uma instituição de ensino. De acordo com os resultados adquiridos da presente pesquisa, envolvendo 62 estudantes

graduados da UCM, recomenda-se que as teorias usadas pela instituição no desenho dos seus *currricula* devam se alinhar com as práticas do mercado de trabalho de modo que haja um melhor enquadramento da profissionalização das carreiras dos seus estudantes. Isso implica que a instituição devia incluir, nos seus *currricula*, novos conteúdos acadêmicos que sejam relevantes e que respondam à real situação do mercado de trabalho.

A instituição devia, igualmente, criar condições para que os seus estudantes possam realizar estágios profissionalizantes bem como visitas de campo. Isso permitirá que os mesmos possam implementar aquilo que aprendem, em sala de aulas, no contexto prático, fora da escola e da universidade. Ademais, há necessidade de formação de uma Associação de *Alumni* da UCM de modo que os seus graduados possam ser enquadrados dentro de um mesmo guarda-chuva que os possa ajudar a partilharem as suas experiências, bem como a partilharem as oportunidades existentes para o seu crescimento.

Os resultados da presente pesquisa podem servir como base institucional de pesquisa que, em colaboração com outras instituições, a UCM pode reforçar a qualidade dos seus *currricula* e melhorar a qualidade dos cursos por ela oferecidos. Ademais, evidências empíricas sobre a performance profissional dos graduados da UCM é uma importante ferramenta de marketing institucional para o recrutamento de novos estudantes.

Finalmente, estudos de trajetória deviam ser realizados anualmente. Neste caso, olhando para os estudantes que graduassem num determinado ano académico, a UCM devia criar condições para que, no ano seguinte e no mesmo mês da graduação, houvesse um outro estudo para se saber o que é feito dos mesmos estudantes.

REFERÊNCIAS

Badiru, O. E. & Wahome, M. (2016). Conducting Graduate Tracer Studies for Quality Assurance in East African Universities: A Focus on Graduate Students Voices on Quality Culture. *Journal of Education and Practice*. ISSN 2222-1735 (Paper) ISSN 2222-288X (Online). Vol.7, No.6, 2016. www.iiste.org

Barrie, S. C. (2004). A Research-based Approach to Generic Graduate Attributes Policy. *Higher Education Research & Development*, 23 (3): 261-275.

Brits, H. J. & Steyn, C. (2019). Conducting a Graduate Tracer Study at a University of Technology: a Quest to Enhance the Learning Experience. *9th Balkan Region Conference on Engineering and Business Education and 12th International Conference on Engineering and Business Education* DOI: 10.2478/cplbu-2020-0002

Dillman D.A. et al. (2008). *Internet, Mail and Mixed-mode Surveys: The Tailored Design Method*. New York: Willey.

Fallows, S. & Steven, C. (2000). Building Employability Skills into the Higher Education Curriculum: A University-Wide Initiative. *Education & Training*, 42 (2): 75-82.

Flotcher C. (2010). *Address Data Bank and Website for the Graduate Survey*. Kassel: INCHER-Kassel.

Herrmann D., Dilger B. & M. Junghanns. (2010). Specialized Questionnaires in Graduate Tracer Studies; Demand, Development and Back Channeling Results. *Koln: University of Cologne*.

Latif, L. & Bahroom, R. (2010). OUM's Tracer Study: A Testimony to a Quality Open and Distance Education. *ASEAN Journal of Open and Distance Learning*, 2 (1): 35- 47.

Millington, C. (2001). The use of tracer study for enhancing relevance and marketability in online and distance education. http://wikieducator.org/images/e/e1/PID_424.pdf

OECD (Organization for Economic Co-operation and Development). (1999). Preparing Youth for the 21st century: Transition from education to the Labour market. Proceedings of the Washington DC Conference, February 1999: Washington DC.

Quek, A. H. (2005). Learning for the Workplace: A Case Study in Graduate Employees Generic Competencies. *Journal of Workplace Learning*, 17 (4): 231-242.

Roth, C (2004). RUPP Students' Employability: RUPP, Quality Assurance Unit

Schomburg H. (2007). The Professional Success of Higher Education Graduates. *European Journal of Education*, Vol. 42, No. 1.

Schomburg, H. (2003). *Handbook for Graduate Tracer Studies*: Centre for Research on Higher Education and Work. Kassel, Germany: University of Kassel.

Teichler U. (2003). The Future of Higher Education and the Future of Higher Education Research. *Tertiary Education and Management*, Vol. 9: pp. 171-185

Treleavan, L. & Voola, R. (2003). Integrating the Development of Graduate Attributes Through Constructive Alignment. *Journal of Marketing Education*, 30 (2): 160-173.

Vong, C. (2015). Tracer Study 2014 Graduates of Year 2012. Royal University of Phnom Penh (RUPP). *Royal University of Phnom Penh Quality Assurance Unit*

ARTE-EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÕES ENTRE ENSINO E EXTENSÃO NA UNEMAT, CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE JUARAMT

Data de aceite: 01/02/2021

Data de submissão: 06/11/2020

Elizabeth Ângela dos Santos Torsi

Universidade do Estado de Mato Grosso
UNEMAT
Juara- MT
<http://lattes.cnpq.br/1580632206941214>

RESUMO: O presente trabalho tem como intencionalidade relatar experiências vivenciadas nas atividades do projeto de extensão, “Artes Plásticas no Campus com a Comunidade: pintando e transformando realidades”, uma atividade extensionista que tem como principal objetivo articular o ensino, pesquisa e extensão. Assim, as atividades aqui relatadas foram desenvolvidas com orientações teóricas sobre a arte na educação e oficina com técnicas de artes trabalhadas com as/os acadêmicas/os da UNEMAT, campus Universitário de Juara, comunidade externa e indígenas da Terra Indígena Apiaká-Kayabi. As artes plásticas tem relevância na educação brasileira e mundial, pois se apresenta como um elemento de humanização, cidadania e ética, além de propiciar a manifestação de várias formas de pensar. Portanto, o objetivo do projeto foi possibilitar aos/as participantes a compreensão da arte como uma forma de conhecer a realidade cultural que nos rodeia, principalmente o bioma matogrossense, além de propiciar subsídios para a realização de atividades de artes plásticas com

as comunidades indígenas da região, visto que a LDB 9394/96 estabelece a obrigatoriedade do ensino de artes como componente curricular na Educação Básica, assim como a Lei 11.645/08 que regulamenta a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena em todos os níveis de ensino. Os resultados obtidos foram significativos, pois despertou o interesse das/dos participantes para o trabalho com as artes plásticas e também possibilitou a compreensão da arte como linguagem, como uma ferramenta de expressão e criação de significados e sentidos de seus sentimentos e emoções, assim como os intercâmbios culturais com as comunidades indígenas.

PALAVRAS-CHAVE: Artes Plásticas. Educação. Extensão. Pedagogia.

ART-EDUCATION: ARTICULATIONS BETWEEN TEACHING AND EXTENSION AT UNEMAT, CAMPUS UNIVERSITY OF JUARA / MT

ABSTRACT: The present work intends to report experiences lived in the activities of the extension project, “Plastic Arts on Campus with the Community: painting and transforming realities”, an extension activity whose main objective is to articulate teaching, research and extension. Thus, the activities reported here were developed with theoretical guidance on art in education and a workshop with art techniques worked with UNEMAT academics, Juara University campus, external community and indigenous people from the Apiaká-Kayabi Indigenous Land. Plastic arts have relevance in Brazilian and worldwide

education, as they present themselves as an element of humanization, citizenship and ethics, in addition to providing the expression of various ways of thinking. Therefore, the objective of the project was to enable the participants to understand art as a way of getting to know the cultural reality that surrounds us, especially the Mato Grosso biome, in addition to providing subsidies for the realization of plastic arts activities with the indigenous communities of the region. region, since LDB 9394/96 establishes the obligation of teaching arts as a curricular component in Basic Education, as well as Law 11.645/08 which regulates the obligation of Teaching Afro-Brazilian and Indigenous History and Culture at all levels of education. teaching. The results obtained were significant, as it aroused the interest of the participants in working with the visual arts and also made it possible to understand art as a language, as a tool for expressing and creating meanings and senses of their feelings and emotions, as well as cultural exchanges with indigenous communities.

KEYWORDS: Plastic Arts. Education. Extension. Pedagogy.

1 | INTRODUÇÃO

A arte sempre esteve presente nas diversas culturas e ao longo do tempo passou a ser conteúdo obrigatória nos currículos escolares. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) em seu Art. 26, § 2º expressa a obrigatoriedade do ensino da Arte nos diversos níveis da educação básica, assim, como a Lei 11.645/08 regulamenta a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena em todos os níveis de ensino, visando promover o desenvolvimento cultural do educando.

Mas, no contexto escolar, muitas vezes a arte é compreendida de forma equivocada e usada para passar o tempo ou é uma atividade realizada de forma mecânica. Esse processo equivocado sobre a arte se deve ao fato de que as propostas teórico-metodológicas para o ensino da arte não abordam a temática como um artefato cultural, que possibilita a produção social enquanto criação com possibilidade de mudança.

Barbosa (s/a, p. 170) nos afirma que a “Apreciação artística e história da arte não têm lugar na escola. As únicas imagens na sala de aula são as imagens ruins dos livros didáticos, as imagens das folhas de colorir e, no melhor dos casos, as imagens produzidas pelas próprias crianças”. Corroborando com as afirmações da autora ressaltamos a necessidade de se trabalhar a arte na escola de forma criativa, visando com que as/os educandas/os possam compreender e respeitar a diversidade cultural através das manifestações artísticas.

Segundo Hildegard Feist (1996, p. 08-09)

Poderíamos dizer de modo bem simples que a arte é um produto da criatividade humana, que, utilizando conhecimentos e técnicas e um estilo ou jeito todo pessoal, transmite uma experiência de vida ou uma visão de mundo, despertando emoção em quem usufrui.

Portanto, a intencionalidade do projeto de artes plásticas é trabalhar a arte na

perspectiva apontada por Hildegard Feist, concebendo-a como processo e produto da criatividade humana que reflete a identidade cultural e a percepção da diversidade.

Nesse sentido, as/os participantes do projeto foram instigados a desenhar e pintar em telas a realidade cultural de seus municípios e do Estado de Mato Grosso, com o intuito de que as/os mesmas/os pudessem compreender a arte como artefato cultural, que revela a identidade e possibilita o conhecimento da diversidade presente em um determinado local.

A atividade desenvolvida com as/os participantes do projeto teve como objetivo também sensibilizar o olhar para a diversidade presente no Vale do Arinos e no Estado de Mato Grosso, expandindo a formação das/dos participantes do curso indo além do saber técnico didático, denotando a relação do saber científico com a as manifestações culturais.

Assim, apontamos a arte como processo de criação, e que neste sentido, a livre expressão e conhecimento da linguagem possibilitam ao indivíduo se manifestar através de atividades artísticas, neste caso a artes plásticas.

2 | CONTEXTUALIZANDO O PROJETO DE ARTES PLÁSTICAS NA UNEMAT, CAMPUS DE JUARA - MT

O projeto “Artes Plásticas no Campus com a Comunidade: pintando e transformando realidades” consiste em uma proposição extensionistas que visa o estudo da história da arte, arte na educação e arte indígena dos povos Kayabi, Apiaká e Munduruku, que são povos que vivem na Terra Indígena Apiaká-Kayabi no Município de Juara-MT.

Os desenvolvimentos das atividades do projeto contam com a participação de duas bolsistas voluntárias, artistas plásticas e uma bolsista PROEC (Pró-Reitoria de Extensão e Cultura), acadêmica do curso de Pedagogia. As oficinas ocorreram com a preparação teórica e técnica das atividades a serem desenvolvidas, dentre as quais, a construção e aplicação de técnicas que orientem as artes plásticas, com finalidades didático-pedagógicas e de construções de saberes interculturais.

As produções artísticas possibilitam as trocas de saberes na confecção da arte, que é concebida como o elemento da cultura que produz educação, e possibilita a sensibilidade e respeito a diversidade.

Hildegard Feist (1996, p. 05) nos aponta que “Uma das maiores generosidades da arte é permitir várias interpretações, várias “leituras” e várias formas de ver e sentir a mesma produção artística. Por isso, quando associada à educação, a arte traz resultados surpreendentes”.

Desta forma, o projeto abarca em sua dimensão o estudo da Lei 11.645/08, que vem para alterar a redação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9394/96, que passa a vigorar da seguinte forma:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. [...] § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e histórias brasileiras.

Nesse sentido, podemos afirmar que a proposição do projeto vai de encontro com o que as manifestações artísticas propõem que é a compreensão do tempo e dos espaços das diferentes culturas, possibilitando uma contextualização das histórias desses povos que muitas vezes continuam marginalizados na sociedade.

Desta forma, a arte possibilita o conhecimento e reconhecimento da identidade e cultura dos povos africanos, afrodescendentes e indígenas, pois possibilita uma reconstrução crítica sobre a desigualdade e o olhar que legitima e naturaliza os estereótipos na sociedade atual.

O legado da tradição histórica da arte nos faz vislumbrar a nossa formação sociocultural, compreendida como fator fundante na construção da identidade e imagem do nosso país, a produção artística com seus vários estilos, gêneros, formas e ritmos, se consolida como caminho privilegiado para o conhecimento da nossa realidade cultural.

Nesse sentido, a arte é concebida no projeto artes plásticas como um artefato cultural que possibilita a manifestação das mais diferenciadas culturas, abarcando a diversidade presente no estado de Mato Grosso.



Quadro 1 - Oficina de artes plásticas - Terra Indígena Apiaká-Kayabi, Juara – MT.

Fonte: Valdir Silva, 2013-2014.

Desta forma, trabalhamos o contexto da Lei 11.645/08, possibilitando o intercâmbio de saberes culturais, favorecendo através da leitura da arte promover um olhar sensível, crítico e conhecedor da produção artística e cultural dos povos indígenas desta região.

Acrescentamos ainda que a arte indígena é pouco conhecida e por estarmos numa comunidade que abriga quatro povos indígenas, Apiaká, Munduruku, Kayabi e Rikbatsa o que nos faz pensar na relevância cultural, educacional e social deste projeto.

3 | ARTE-EDUCAÇÃO: SUBSÍDIOS PARA O ENSINO DE ARTES NO CONTEXTO ESCOLAR

O objetivo das oficinas de artes realizadas no projeto de extensão na UNEMAT, Campus Universitário de Juara, foi possibilitar aos/as participantes a compreensão da arte como uma forma de conhecer a realidade cultural que nos rodeia, além de propiciar subsídios para a realização de atividades de artes plásticas com alunos/as do Ensino Fundamental, visto que a LDB 9394/96 estabelece a obrigatoriedade do ensino de artes como componente curricular na Educação Básica.

As/os participantes foram instigados/as a desenhar e pintar em telas a realidade cultural de seus municípios e do Estado de Mato Grosso, com o intuito de que as/os mesmas/os pudessem compreender a arte como artefato cultural, que revela a identidade e possibilita o conhecimento da diversidade presente em um determinado local.

Na oficina de artes, aprenderam algumas técnicas de pintura em tela, e no início foi sugerido pelas professoras bolsistas que fosse escolhido algo sobre a fauna ou flora do município de Juara, Porto e Novo Horizonte, ou outras regiões do Estado de Mato Grosso.

Estas orientações foram dadas aos/as participantes, pois, corroboramos com as reflexões de Buoro (2003, p. 25) ao afirmar que a arte é “[...] um produto de embate homem/mundo, consideramos que ela é vida e, por meio dela, o homem interpreta sua própria natureza, construindo formas ao mesmo tempo em que (se) descobre, inventa, figura e conhece”.

Nesse sentido, com a liberdade de escolher o que pintar na tela escolheram algo que mais se identificavam e tiveram a oportunidade de construir a sua obra de arte, desconstruindo os conceitos de que só alguns podem produzir arte.



Tela 1 - Pintura a óleo - Flor de Pequi, indígena Apiaká Franti Paleci

Fonte: Acervo, pessoal, 2015. Flor de fruto típico do Pequizeiro do cerrado utilizado na culinária mato-grossense e indígena. Em Tupi significa “pele-espinhenta”, pois seu fruto é espinhento revestido por uma camada fina amarelada (parte comestível).

No contexto escolar o ensino de Artes deve ser visualizada como uma forma de manifestação cultural em atividades artísticas e culturais que possibilitem a construção de conhecimentos artísticos, estéticos e éticos fundamentais na formação integral do ser humano. Segundo Silva e Araújo (20015, p.6) a

[...] visão sobre o desenho da criança, os valores estéticos da arte infantil só passaram a ser reconhecidos e valorizados como produto estético com a introdução das correntes artísticas expressionistas, futuristas e dadaístas na cultura brasileira, através da realização da Semana de Arte Moderna de 1922.

Nesse sentido é necessário deixar que as pessoas produzam seus próprios artefatos culturais, pois, a arte possibilita a ampliação do conhecimento cultural de diversas culturas e possibilita ao indivíduo a qualificação para assumir-se como capaz na apreciação da Arte, estética e criação artísticas, articuladas aos processos de mediação através da educação.

Entre os desenhos escolhidos para realizar a pintura foram escolhidos flores e animais pertencentes ao bioma da região, assim como, ipê amarelo, ipê roxo, flor de pequi, flor de urucum, rio Arinos, arara, entre outros que representassem o município que cada um reside e que faz parte de sua realidade e vivência.

Para realizar a pintura foram utilizadas telas de pintura a óleo, onde as produções artísticas foram mediadas pelas bolsistas do projeto, sendo que as mesmas ensinaram técnicas e forma de pintura e técnicas de desenho.

Nesse sentido, ao voltamos o olhar na história da arte podemos perceber como o desenho também acompanha as mudanças da sociedade e elabora outros recursos, técnicas ou materiais. Dessa forma, a arte pode ser ensinada, mas devemos romper com o

paradigma da reprodução mecânica da arte, que não possibilita as pessoas desenvolver a sua sensibilidade e habilidades artísticas.



Tela 2 - Flor de Urucum – Participante do projeto Danieli Leandra S. da Silva

Fonte: Acervo pessoal, 2015. Flor do fruto da árvore Urucuzeiro que origina um pó vermelho utilizado em pinturas corporais indígenas. Em Tupi “uru’ku” significa “vermelho”.

Segundo relatos das/dos participantes do projeto as oficinas proporcionaram momentos de grandes aprendizagens, que foi de suma importância para sua formação acadêmica, pessoal e cultural, onde puderam desenvolver novas habilidades e emergir em outras culturas, no entanto, cada um foi criativo na hora de desenhar e pintar sua tela, rompendo a visão de que somente pessoas que possuem o “dom” podem pintar.

Nesse sentido acreditamos que os/as participantes do projeto puderam ter uma nova visão sobre a cultura do lugar onde vive ampliando o seu conhecimento com relação a questão da diversidade que se mostra muito presente neste território, pois a diversidade das pinturas permite visualizar a expansão da formação dos/as participantes do projeto ultrapassando o saber puramente técnico, fazendo emergir o saber científico através das manifestações culturais presentes nas telas.



Telas 3 e 4 - Produções artísticas de participantes do projeto

Fonte: Acervo pessoal, 2015 e 2017. Pintura corporal do cacique Apiaká e pintura de mulher indígena/mãe Kayabi.

4 | CONSIDERAÇÕES

Compreendemos que a arte pode ser expressa de diversas formas, e muitas vezes nas escolas as crianças não exercem sua autonomia, são colocadas cópias de desenhos prontos para que possam colorir com cores indicadas sem praticar a criatividade, sendo impossibilitada de usar sua capacidade para produzir seu próprio desenho. Barbosa (1998, p. 40) salienta que “A educação cultural que se pretende com a Proposta Triangular é uma educação crítica do conhecimento construído pelo próprio aluno, com a mediação do professor, acerca do mundo visual e não uma “educação bancária””.

As atividades desenvolvidas precisam ser significativas, pois desperta o interesse das crianças, se o/a professor/a busca algo novo para apresentar está contribuindo para que as crianças aumentem seus conhecimentos.

Diversos materiais devem estar ao acesso de todos para que aprecie e retrate sua história, suas emoções. Dessa forma é necessário oferecer meios para que se expressem livremente. Apresentar algo de concreto torna as aulas significativas, contribuindo para que a aprendizagem aconteça.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. (org.); EISNER, A.; OTT, R. W. **Arte-educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1998

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. **O Olhar em Construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BUORO, A. B. **Arte-Educação no Brasil**. Realidade hoje e expectativas futuras. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v3n7/v3n7a10.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2015.

FEIST, Hildegard. **Afinal, o que é arte?** São Paulo: Moderna, 2003.

SILVA, E. M. A.; ARAÚJO, C. M. **Tendências e Concepções do Ensino de Arte na Educação Escolar Brasileira**: um Estudo a partir da Trajetória Histórica e Sócio- Epistemológica da Arte/Educação. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/grupo_estudos/GE01-3073--Int.pdf>. Acesso em: 15 Nov. 2015.

CAPÍTULO 20

SOLETRANDO COM AS MÃOS

Data de aceite: 01/02/2021

Data de submissão: 06/11/2020

Joseane Rosa Santos Rezende

Instituto Federal de Brasília Campus Recanto
das Emas
Recanto das Emas - DF
<http://lattes.cnpq.br/1968736984150159>

Elaine Gregório Aureliano da Cruz Macedo

Colégio Estadual Polivalente Rui Barbosa
Rialma - GO
<http://lattes.cnpq.br/8035899547378817>

Soráia Vidal Costa

Colégio Estadual Câmara Filho
Rialma - GO
<http://lattes.cnpq.br/1041062690374766>

Keila Cristina Silva Faria

Escola Municipal Domingos Mendes da Silva
Ceres - GO
<http://lattes.cnpq.br/0422545071810274>

RESUMO: Este artigo é fruto de um relato de experiência ocorrido em um colégio estadual inclusivo do interior de Goiás. Tal experiência se refere ao projeto Soletrando com as Mãos que envolveu os alunos surdos que estudavam na referida unidade de ensino. Estes discentes não tinham domínio da Língua Portuguesa escrita e nunca foram protagonistas de um evento escolar. Esta é uma pesquisa descritiva, do tipo estudo de caso e os resultados apontam melhora satisfatória não só na autoestima dos participantes surdos

como também na aquisição de mais sinais em Libras e palavras escritas em português. Concluímos, assim, que este projeto mostrou o que é a inclusão na prática, além dos surdos terem sido os principais atores, a comunidade ouvinte pôde presenciar e prestigiar um evento que teve a Libras como língua principal.

PALAVRAS-CHAVE: Surdo. Inclusão. Soletrando.

SPELLING WITH HANDS

ABSTRACT: This article is the result of an experience report that took place in an inclusive state school in the interior of Goiás. This experience refers to the project Spelling with Hands, which involved deaf students who studied at that school. These students don't know the written portuguese language and they were never the protagonists at a school event. This is a descriptive research, a case study type and the results indicate a satisfactory improvement in the self-esteem of the deaf participants and in the acquisition of more Libras signs and Portuguese written words. Therefore, we concluded that this project showed what inclusion is in practice, in addition to the deaf being the main actors, the listening community was able to witness and honor an event that had Libras as the main language.

KEYWORDS: Deaf. Inclusion. Spelling.

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo é um relato de experiência ocorrido no Colégio Estadual Polivalente Rui

Barbosa, situado na cidade de Rialma, interior de Goiás. Assim, descreveremos o evento denominado “Soletrando com as Mãos” ocorrido na referida unidade de ensino e que envolveu a direção, professores de Língua Portuguesa, intérpretes de Libras, alunos surdos, comunidade intra e extra-escolar.

Ao utilizarmos a pesquisa descritiva neste artigo, temos a intenção de identificar elementos que corroboram para que os surdos estejam incluídos em eventos escolares e que tenham a sua primeira língua respeitada.

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é considerada como a língua materna (LM) dos surdos, ou seja, sua L1. Para os ouvintes que a adquirem, esta é considerada como sua segunda língua, ou L2. Figueiredo (2018, p. 16), nos estudos sobre ensino e aprendizagem de línguas, esclarece que L1 ou LM referem-se à língua materna; L2, à segunda língua; e LE, à língua estrangeira.

Ainda sobre a Libras ser a L1 dos surdos, Oliveira-Silva (2017) explica que, ao considerar o ponto de vista de alguns autores sobre o termo “aprender a língua” ser equivalente à criança “saber usá-la como falante nativa”, então, a Língua de Sinais pode ser considerada a língua materna dos surdos, independentemente de quando a pessoa entra em contato com ela, posto que é por meio dessa língua, e não da língua oral, que ela se torna capaz de falar como nativa (OLIVEIRA-SILVA, 2017, p. 33).

Vale destacar que a Libras não é uma língua universal e ademais, possui regionalismos como qualquer outra língua, segundo afirma Gesser (2009, p.12).

A língua dos surdos não pode ser considerada universal, dado que não funciona como um “decalque” ou “rótulo” que possa ser colado e utilizado por todos os surdos de todas as sociedades de maneira uniforme e sem influências de uso. [...] O paralelo é inevitável: e no caso da nossa língua oral, essa perspectiva se mantém? [...] seria possível a existência, nos cinco continentes, de uma língua que, além de única, permanecesse sempre a mesma?

Os profissionais do colégio que estavam à frente do projeto Soletrando, fizeram questão de valorizar os surdos e sua língua materna, surgindo, assim, o Soletrando com as Mãos.

Para este relato de experiência, organizamos o artigo em quatro seções: esta introdução; uma explanação sobre o projeto Soletrando; detalhamento e experiência do Soletrando com as Mãos e as considerações finais relacionadas aos relatos dos envolvidos no projeto.

2 | O PROJETO “SOLETRANDO”

Professores de Língua Portuguesa se reuniram para fazer o Soletrando a fim de que os alunos pudessem aprender sobre o novo acordo ortográfico e desta forma, melhorar a escrita.

O projeto foi pensado a partir não só da reforma ortográfica, como também, para que os alunos pudessem participar do Soletrando no programa Caldeirão do Huck.

Como a participação no programa tinha como uma das regras o quesito idade, criamos em nosso colégio três categorias: Soletrando “Rui Barbosa”, Soletrando “Caldeirão do Huck” e Soletrando com as Mãos.

O Soletrando “Rui Barbosa” e Soletrando “Caldeirão do Huck” só se diferenciavam no sentido que, no primeiro, os alunos não concorriam ao programa da Globo, mas as demais regras eram as mesmas.

A primeira etapa do Soletrando era de responsabilidade do professor de cada turma. A eliminatória era feita na própria sala de aula, ficando um aluno de cada turma para a próxima etapa.

Na final, os alunos eram divididos nas categorias “Rui Barbosa” e “Caldeirão do Huck” para que os que atendiam às regras deste último pudessem ir para a capital (na nossa região era em Goiânia/GO) competir com as demais escolas inscritas.

Os três primeiros colocados em cada categoria, recebiam prêmios que eram arrecadados com comerciantes e empresários locais.

Independente da premiação, o objetivo maior de realizar o projeto no nosso colégio, era atingido, pois os alunos além de aumentar o vocabulário, estudavam as regras ortográficas e aprendiam a escrever melhor.

3 | O PROJETO “SOLETRANDO COM AS MÃOS”

A Libras é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão e com estrutura gramatical própria através da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, portanto, valorizar e reconhecer a língua de sinais é garantia de inclusão social.

Na escola, tem papel relevante este reconhecimento já que a Libras é a língua materna dos surdos e nosso colégio é uma escola inclusiva que recebe alunos com variados tipos de necessidades educativas especiais.

Especificamente, no ano que criamos o Soletrando com as Mãos, havia dois surdos matriculados: um no nono ano do Ensino Fundamental e o outro no 1ª série do Ensino Médio. Cada aluno contava com uma intérprete de Libras.

Este projeto foi desenvolvido para que os surdos, alunos do Colégio Estadual Polivalente Rui Barbosa, instituição em que todas as autoras trabalhavam quando o projeto foi realizado, pudessem ser reconhecidos e valorizados por sua língua materna e serem sujeitos ativos de projetos desenvolvidos na escola.

O Soletrando com as Mãos teve por objetivos: a garantia da inclusão com um evento em Libras; a participação dos alunos surdos como protagonistas; o desenvolvimento da Libras, ampliando a aquisição de sinais; o desenvolvimento da Língua Portuguesa escrita.

As intérpretes de Libras escolheram o vocabulário a ser aprendido, fortalecendo

a aprendizagem dos surdos, visto que, possuíam um vocabulário muito reduzido e não tinham motivação para melhorá-lo, inclusive, na própria língua de sinais em que às vezes sabiam o sinal, mas não sabia aplicá-lo num contexto geral.

As intérpretes auxiliaram e estudaram com os surdos mostrando a imagem, o sinal e a escrita para que pudessem ter garantia plena da aprendizagem.

Na data do evento, tivemos uma instrutora de Libras surda (Figura 1) para ser a juíza cujo propósito era a averiguação da datilologia e se a sinalização estava certa ou errada, bem como, fazer a correção quando a resposta não era satisfatória. Havia o tradutor para a comunidade ouvinte, pois o evento foi totalmente em Libras.



Figura 1 – Instrutora de Libras surda e os alunos surdos participantes do Soletrando com as Mãos. Ao fundo, os finalistas do projeto Soletrando.

Fonte: arquivo pessoal.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todos os envolvidos no projeto ficaram muito satisfeitos com os resultados, como podemos perceber nos relatos abaixo:

Soráia Vidal Costa – diretora do colégio quando o evento foi promovido: “Como diretora, me senti muito realizada em estar envolvida neste evento que foi único não só no nosso colégio, como também na nossa cidade. Tenho certeza que fizemos história na vida destes alunos porque eles se sentiram muito felizes e empolgados em participar desta

competição. Ficaram na frente de toda a escola, pois era a final de todas as categorias do projeto Soletrando.”

Joseane Rosa Santos Rezende – professora de Língua Portuguesa: “Se fosse apenas o Soletrando, eles não teriam como participar porque ficariam em desvantagem com os demais que são ouvintes, portanto, a inclusão está acontecendo, já que tudo foi pensado especificamente para eles, tendo uma surda como juíza para averiguar as palavras feitas em datilologia e os sinais usados; o nível das palavras escolhidas; o evento ser em Libras e os ouvintes que precisaram de tradutor. Ficou marcado, realmente!”

Elaine Gregório Aureliano da Cruz Macedo – professora de Língua Portuguesa: “Estou honrada em ter feito parte do Soletrando com as Mãos. Era visível perceber a alegria deles por estar competindo em uma categoria apenas para os surdos. Tenho certeza que eles aprenderam muitas palavras escritas e ampliaram a língua deles também.”

Keila Cristina Silva Faria – intérprete de Libras: “Realizar este projeto com toda a equipe foi maravilhoso. Os nossos alunos cresceram demais. Estudamos muito com eles para que aprendessem mais sinais em Libras e as respectivas palavras escritas em português. Foi um evento sensacional. Conseguimos perceber que eles se sentiram valorizados e incluídos ainda mais na nossa escola.”

Conforme relatado por todas as envolvidas no projeto, a partir deste evento, os surdos não só ampliaram o vocabulário como também ganharam mais confiança para expressar e interagir com os ouvintes e estes ficaram maravilhados com o Soletrando com as Mãos, pois puderam ver que a Libras é uma língua tal quanto o português e que os surdos são capazes de estar inseridos nos projetos escolares.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências.** Presidência da República Civil, Casa Civil, Brasília, DF, 24 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm . Acesso em: 27 out. 2020.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. **A aprendizagem colaborativa de línguas.** 2. ed. rev. e ampl. Goiânia: Editora UFG, 2018.

GESSER, A. **Libras? que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da Língua de Sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

OLIVEIRA-SILVA, C. M. de. **A aprendizagem colaborativa de inglês instrumental por alunos surdos:** um estudo com alunos do curso de Letras: Libras da UFG.2017. 288f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

A MONITORIA NA DISCIPLINA ENFERMAGEM EM SAÚDE MENTAL: UMA EXPERIÊNCIA SIGNIFICATIVA NA FORMAÇÃO DISCENTE

Data de aceite: 01/02/2021

Data de submissão: 06/11/2020

Larissa Thaís Omena dos Santos

Escola de Enfermagem (EENF)
Campus A.C. Simões – UFAL
Maceió – Alagoas
<https://orcid.org/0000-0001-5500-0436>

Jorgina Sales Jorge

Escola de Enfermagem (EENF)
Campus A.C. Simões – UFAL
Maceió – Alagoas
<https://orcid.org/0000-0001-5887-4446>

Siane Mariano Alves

Escola de Enfermagem (EENF)
Campus A.C. Simões – UFAL
Maceió – Alagoas
<https://orcid.org/0000-0002-0385-1746>

Tayse Lopes Alves

Escola de Enfermagem (EENF)
Campus A.C. Simões – UFAL
Maceió – Alagoas
<https://orcid.org/0000-0001-8864-0413>

Mirelly Barbosa Cortez Ildefonso

Escola de Enfermagem (EENF)
Campus A.C. Simões – UFAL
Maceió – Alagoas
<https://orcid.org/0000-0002-6634-6691>

Verônica de Medeiros Alves

Escola de Enfermagem (EENF)
Campus A.C. Simões – UFAL
Maceió – Alagoas
<https://orcid.org/0000-0002-4343-2941>

RESUMO: Introdução: A disciplina Intervenção de Enfermagem no Processo em Saúde-Doença Mental integra o curso de graduação em Enfermagem e abrange uma carga horária de 160 hora-aula distribuídas em aulas teórico-vivenciais e atividades práticas supervisionadas desenvolvidas em Centros de Atenção Psicossocial. A disciplina agregou a monitoria como um dispositivo para potencialização da formação discente no campo do cuidado em saúde mental. **Objetivo:** Relatar a experiência da monitoria acadêmica através do desenvolvimento de grupos de educação em saúde durante atividades práticas supervisionadas da disciplina em um Centro de Atenção Psicossocial álcool e outras drogas (CAPSad). **Método:** A monitoria no CAPSad ocorreu no período de 26 de junho a 21 de setembro de 2019, com quatro estudantes e uma professora orientadora. A partir de trocas e conversas com os usuários foram propostos grupos de educação em saúde semanais sobre hepatites virais, prevenção de violência, primeiros socorros e valorização de si. **Resultados:** A participação no planejamento e implementação dos grupos de educação em saúde possibilitou um espaço importante para aproximação e fortalecimento da relação professora/alunas/monitora no processo de aprendizagem. Os grupos desenvolvidos durante os encontros semanais com os usuários possibilitaram a construção de vínculos e uma escuta qualificada de suas histórias de vida na perspectiva de uma clínica ampliada, culminando na elaboração de projetos terapêuticos singulares. **Conclusão:** Este relato apresentou o compartilhamento de experiências significativas vivenciadas durante

os processos grupais e o relacionamento interpessoal com estudantes, professora, usuários e profissionais. Assim, espera-se que o presente trabalho seja um instrumento de reflexão, valorização e fortalecimento da monitoria no contexto da graduação em Enfermagem.

PALAVRAS-CHAVE: Enfermagem; Centro de Atenção Psicossocial; Saúde Mental; Monitoria.

MONITORING IN THE DISCIPLINE NURSING IN MENTAL HEALTH: A SIGNIFICANT EXPERIENCE IN DISCENT FORMATION

ABSTRACT: Introduction: The discipline Nursing Intervention in the Process in Health-Mental Illness integrates the undergraduate course in Nursing and covers a workload of 160 class hour distributed in theoretical-experiential classes and supervised practical activities developed in Psychosocial Care Centers. The discipline added monitoring as a device to enhance student training in the field of mental health care. **Objective:** To report the experience of academic monitoring through the development of health education groups during supervised practical activities of the discipline in a Psychosocial Care Center for alcohol and other drugs (CAPSad). **Method:** The CAPSad monitoring took place from June 26 to September 21, 2019, with four students and an advisor teacher. Based on exchanges and conversations with users, weekly health education groups on viral hepatitis, violence prevention, first aid and self-worth were proposed. **Results:** Participation in the planning and implementation of health education groups provided an important space for approximating and strengthening the teacher / student / monitor relationship in the learning process. The groups developed during the weekly meetings with users made it possible to build bonds and a qualified listening to their life stories from the perspective of an expanded clinic, culminating in the development of unique therapeutic projects. **Conclusion:** This report presented the sharing of significant experiences lived during group processes and the interpersonal relationship with students, teacher, users and professionals. Thus, this work is expected to be an instrument for reflection, valorization and strengthening of monitoring in the context of undergraduate nursing.

KEYWORDS: Nursing; Psychosocial Care Center; Mental health; Monitoring.

1 | INTRODUÇÃO

A formação do profissional de Enfermagem envolve o desenvolvimento de diferentes competências técnicas, como a liderança, a autonomia, a empatia e o controle emocional. No decorrer da graduação, o estudante de enfermagem adquire uma soma de conhecimentos e habilidades técnicas, as quais comporão o arcabouço para o desenvolvimento de sua atuação profissional.

Na assistência, espera-se que o profissional coloque em prática todas as competências técnicas adquiridas e as aprimore. Entretanto, uma competência poderá se sobressair em relação a outra, especialmente, em áreas que necessitam de habilidades específicas, como a área da Saúde Mental (SM), na qual empregam-se menos habilidades instrumentais e mais habilidades humanas. De acordo com Martinho et al., (2014), na área de Saúde Mental, nem sempre se realiza procedimentos instrumentais, ao passo que ocorre o desenvolvimento de uma relação terapêutica e interpessoal, com os clientes.

As habilidades devem contemplar diversos saberes numa perspectiva holística. Para Azevedo, Araújo e Vidal (2015):

O aprendizado deve demarcar um espaço que permita apropriação de como percebemos e reagimos, para dar conta de redimensionar o olhar diferenciado para a clientela, priorizando práticas mais integradas de ensinar e cuidar.

Nessa direção, a formação acadêmica de enfermagem em saúde mental envolve um conjunto de dispositivos que permitem o desenvolvimento da criatividade, comunicação terapêutica, sensibilidade para o cuidar, do escutar, da empatia e da capacidade de relacionamento interpessoal (MARINHO et al., 2014).

Dentre as atividades acadêmicas possibilitadas no processo de formação, temos a monitoria acadêmica, que de acordo com Andrade et al. (2018):

É uma ferramenta de apoio pedagógico na qual o aluno que desempenha as ações de monitor têm a oportunidade de aprofundar conhecimentos, fortalecer habilidades teórico-práticas e esclarecer dúvidas, sanando fragilidades inerentes a uma área de conhecimento.

Oportunizando as habilidades a esse respeito, na grade curricular do Curso Bacharelado em Enfermagem da Escola de Enfermagem da Universidade Federal de Alagoas, tem-se a disciplina Intervenção de Enfermagem no Processo em Saúde-Doença Mental, a qual abrange uma carga horária de 160h/a distribuídas em aulas teórico-vivenciais e atividades práticas supervisionadas desenvolvidas em Centros de Atenção Psicossocial. Nesses cenários, foram desenvolvidas as atividades de monitoria relatadas neste capítulo.

2 | OBJETIVO

Relatar a experiência da monitoria acadêmica através do desenvolvimento de grupos de educação em saúde durante atividades práticas supervisionadas em um Centro de Atenção Psicossocial álcool e outras drogas (CAPSad III).

3 | CAMINHO PERCORRIDO

Este capítulo envolve o relato de experiências (RE) vivenciadas como parte da monitoria acadêmica desenvolvida ao longo do processo formativo de Enfermagem pela potência e os aprendizados produzidos. De fato, a experiência é o objeto do RE, este destaca o que é vivido, trazendo acontecimentos singulares e gerando diversas amplitudes de pensamentos na profundidade de determinado assunto (DALTRO; DE FARIA, 2019).

Assim, torna-se essencial descrever a experiência das aulas de campo que ocorreram durante a monitoria; pois no ensino de saúde mental inserido nos cursos de enfermagem, essas aulas tornam-se significativas na rede de atenção psicossocial, porque este cenário permite a experiência mesmo que curta com usuários do serviço (VILLELA;

MAFTUM; PAES, 2013). Não obstante, na saúde mental, um campo oportuno é o CAPS ad, que de acordo com a Política do Ministério da Saúde para atenção integral a usuários de álcool e outras drogas (2003) é um componente da rede de atenção especializado, com o objetivo de oferecer atendimento pelo território adstrito através de atividades terapêuticas de prevenção ao uso abusivo de álcool e outras drogas para promover a reinserção social.

Deste modo, a monitoria no CAPSad ocorreu no período de 26 de junho a 21 de setembro de 2019, na cidade de Maceió, estado de Alagoas, com quatro estudantes e uma professora orientadora. A partir de trocas e conversas com os usuários, notou-se a compreensão da educação em saúde conforme as demandas que surgiram e a necessidade da continuidade deste processo. Foram propostos grupos semanais de educação em saúde sobre hepatites virais, prevenção de violência, primeiros socorros e valorização de si. Desta forma, foi elaborado um plano de ação com as atividades, materiais, objetivos e metas a serem alcançadas.

Diante disso, o plano de ação é uma metodologia ativa, na qual, é proporcionado ao discente, a capacidade de pensar sobre sua realidade e buscar soluções para ela. Assim, a construção do plano configura-se como importante instrumento na formação do profissional de saúde, visto que, o aluno se sente cada vez mais autônomo e apto a ampliar seu raciocínio clínico (MELO e SANT'ANA, 2012).

4 | RESULTADOS

Os usuários de CAPSad foram extremamente acolhedores e participativos durante as atividades e os grupos variaram de 15 a 30 participantes. No grupo de educação em saúde sobre hepatites virais, foi feita uma discussão através de um jogo sobre o que são as hepatites, sintomas, causas e prevenção, buscando sempre relacionar com o cotidiano em uma conversa utilizando cartaz e recursos de tecnologia leve; no de prevenção de violência foi feita uma busca sobre casos de violência sofridas pelos usuários e formas de harmonizar impulsos para a violência utilizando uma dinâmica reflexiva; na atividade de primeiros socorros ocorreram dramatizações de situações de emergência que poderiam acontecer no local para que com o auxílio dos usuários, houvesse o atendimento qualificado dos primeiros socorros com o suporte básico e vida; na atividade sobre a valorização de si utilizou-se o desenho e a musicoterapia como uma forma de expressar aquilo que são os sonhos e anseios de cada um, com momentos que proporcionassem a valorização das potencialidades de cada um.

A participação no planejamento e implementação dos grupos de educação em saúde possibilitou um espaço importante para aproximação e fortalecimento da relação professora/alunas/monitora no processo de aprendizagem. Fatores importantes nos grupos desenvolvidos durante os encontros semanais com os usuários foram a construção de vínculos e uma escuta qualificada de suas histórias de vida na perspectiva de uma clínica

ampliada, culminando na elaboração de projetos terapêuticos singulares a fim de repassar para a equipe de saúde do CAPSad o que foi desenvolvido e apresentar propostas.

Desta forma, o olhar atento na inserção deste campo na disciplina de Saúde Mental e na monitoria visa entrelaçar a educação e a saúde mental, para manutenção dos serviços públicos de saúde, formação humana e digna, onde todos os sujeitos, docentes, discentes e usuários sejam beneficiados com a prática do ensinar, aprender e fazer o cuidado de enfermagem, em consonância, outro ponto a destacar, é a importância das atividades práticas, que viabilizam o processo de ensino aprendizagem, com o diálogo entre docentes, discentes e profissionais preceptores contribuindo para partilha de saberes em equipe; onde a monitoria colabora e fortalece o papel educador do estudante ainda em sua formação, assim os diversos sujeitos participantes do processo, aprendem mutuamente visando uma assistência integral e qualificada.

5 | CONCLUSÃO

A percepção de docentes formadores, agentes responsáveis na transmissão de conhecimento; e discentes sujeitos em formação; sobre as vivências durante os processos grupais, trouxeram as seguintes reflexões; o Centro de Apoio Psicossocial (CAPS) é integrado a Política Nacional de Saúde Mental, fundamental e indispensável para reabilitação e reinserção social da pessoa usuária de álcool e outras drogas.

Deste modo, este relato apresentou o compartilhamento de experiências significativas vivenciadas durante os processos grupais e o relacionamento interpessoal com estudantes, professora, usuários e profissionais. De fato, verifica-se que este público é muito necessitado de atividades que envolvam a partilha de seus sentimentos, perspectivas, sonhos e processos elaborados para a redução de danos, redução das dependências tóxicas e promoção da dignidade humana.

Percebe-se também que muitos usuários estão em situações de extrema vulnerabilidade econômica e social, enfrentando complexas realidades de vínculos familiares e de cidadania, tendo também anseios de se inserirem em trabalhos sem julgamentos.

Desta forma, grupos como esses podem despertar e colaborar para que eles busquem desenvolver as suas potencialidades e refletir suas vulnerabilidades, de forma ampliada, através da escuta, assistência direcionada e oportunidade de atividades laborais, culturais, artesanais e de vínculo com empresas e projetos que as inserem no mercado de trabalho, tudo isso pode ser proporcionado no CAPSad fomentando uma equipe integrada e uma ambiência promotora da acolhida.

Portanto, a monitoria em saúde mental neste campo se torna rica por desempenhar habilidades sensíveis e de valorização do outro, além de destacar a comunicação, pesquisa e o trabalho em equipe. Assim, espera-se que o presente trabalho seja um instrumento

de reflexão, valorização e fortalecimento da monitoria no contexto da graduação em Enfermagem.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Erlon Gabriel Rego de et al. Contribuição da monitoria acadêmica para o processo ensino aprendizagem na graduação em enfermagem. **Rev. Bras. Enferm.**, Brasília, v. 71, supl. 4, p. 1596-1603, 2018. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672018001001596&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 03 nov. 2020.

AZEVEDO, Albert Lengruber de; ARAUJO, Sílvia Teresa Carvalho de; VIDAL, Veronica Lopes Louzada. Como o estudante de enfermagem percebe a comunicação com o paciente em saúde mental. **Acta paul. enferm.**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 125-131, Apr. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21002015000200125&lng=en&nrm=iso. access on 03 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria Executiva. Coordenação Nacional de DST/Aids. **A Política do Ministério da Saúde para atenção integral a usuários de álcool e outras drogas**. Brasília: Ministério da Saúde, 2003. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_atencao_alcool_drogas.pdf. Acesso em: 04 nov. 2020..

DALTRO, Mônica Ramos; DE FARIA, Anna Amélia. Relato de experiência: Uma narrativa científica na pós-modernidade. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 19, n. 1, p. 223-237, 2019.

ESCOLA DE ENFERMAGEM. Projeto Político Pedagógico elaborado pelo Colegiado do Curso de Enfermagem. Disponível em: <https://eenf.ufal.br/graduacao/enfermagem/documentos/ppc-enfermagem.pdf/view>. Acesso em: 04 nov. 2020.

MARTINHO, Júlia et al. Formação e desenvolvimento de competências de estudantes de enfermagem em contexto de ensino clínico em saúde mental e psiquiatria. **Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental**, Porto, n. spe1, p. 97-102, abr. 2014. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1647-21602014000100016&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 03 nov. 2020.

MELO, Bárbara de Caldas; SANT'ANA, Geisa. A prática da Metodologia Ativa: compreensão dos discentes enquanto autores do processo ensino aprendizagem. **Comunicação, Ciências e Saúde**, Brasília, v. 4, n. 23, p. 327-339, 07 jun. 2013. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/artigos/pratica_metodologia_ativa.pdf. Acesso em: 05 nov. 2020.

VILLELA; MAFTUM; PAES. O ensino de saúde mental na graduação de enfermagem: um estudo de caso. **Texto & Contexto-Enfermagem**, v. 22, n. 2, p. 397-406, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tce/v22n2/v22n2a16.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2020.

CAPÍTULO 22

ATIVIDADES DE MONITORIA E AS CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DOCENTE

Data de aceite: 01/02/2021

Romuel Barros Costa Silva

Discente do Curso de Licenciatura em Química
UNIPAMPA-Universidade Federal do Pampa
Bagé, Rio Grande do Sul

Caroline Lacerda Nogueira

Licenciada em Química
UNIPAMPA-Universidade Federal do Pampa
Bagé, Rio Grande do Sul

Elisabete de Avila da Silva

Docentes da UNIPAMPA-Universidade Federal
do Pampa
Bagé, Rio Grande do Sul

Udo Eckard Sinks

Docentes da UNIPAMPA-Universidade Federal
do Pampa
Bagé, Rio Grande do Sul

RESUMO: Esse capítulo trás o relato de um trabalho desenvolvido em um projeto de monitoria nas áreas de Química Orgânica e Bioquímica desenvolvido na Universidade Federal do Pampa, campus Bagé, RS, durante o ano letivo de 2018. O projeto foi dividido em duas etapas, conforme a oferta dos componentes para os cursos de Licenciatura em Química e Engenharia Química. Este projeto contou com a colaboração de dois discentes do curso de Licenciatura em Química como monitores. Os bolsistas trabalharam juntamente com a docente responsável pela componente curricular buscando sanar as eventuais dificuldades encontradas pelos alunos

matriculados no componente de Bioquímica. As atividades foram desenvolvidas em duas frentes, na primeira (i) buscou-se conhecer o perfil do aluno, suas dúvidas e dificuldades em relação aos conteúdos por meio da aplicação de questionário e avaliação da fixa de atendimento do aluno e em uma segunda frente (ii) foram desenvolvidos planos de ação com base nos dados encontrados, como criação de material de apoio, reformulação e contextualização das listas de exercícios e formação de grupos de estudos. As atividades desenvolvidas proporcionaram aos monitores a experiência de participar do planejamento e construção de atividades, materiais didáticos, grupos de estudo, e se tratando do curso de formação docente estas experiencias contribuíram de forma ativa como a evolução da didática dos bolsistas, a instrumentalização em ferramenta de construção de matérias didáticos o aprofundamento conceitual referidos componentes além da melhora do trabalho coletivo.

PALAVRAS-CHAVE: Monitoria; Química Orgânica; Bioquímica; formação docente; Ensino-Aprendizagem.

MONITORING ACTIVITIES AND CONTRIBUTIONS TO THE TEACHING PROCESS LEARNING AND TEACHER TRAINING

ABSTRACT: This chapter relates the results of our teaching assistant program in the areas of Organic Chemistry and Biochemistry developed at Federal University of Pampa Campus Bagé RS during the academic year 2018. The project was divided into two stages according to the offer of the

classes for the undergraduate courses in Chemistry and Chemical Engineering. This project had the collaboration of two students of the undergraduate program chemistry as teaching assistants, that worked together with the professor responsible for the classes looking for ways to solve difficulties encountered by students of biochemistry or related areas. The work was organized in two stages: (i) study the profile of the students, their doubts and difficulties in relation to the contents by application of a questionnaire and evaluation of the students' attendance form and (ii) develop ways to help students based on the data obtained. Such ways may include the creation of supporting material, reformulation and contextualization of exercises and formation of study groups. The activities provided the teaching assistants with the experience of participating in planning and construction of activities and teaching materials used during this period. The new practices proved to be effective, which was evidenced by the students' grades and the approval rates in the classes.

KEYWORDS: Monitoring; Organic chemistry; Biochemistry; teacher training; Teaching-Learning.

1 | INTRODUÇÃO

A formação profissional para o desempenho da função docente constitui um importante objeto de investigação nos últimos anos (NÓVOA, 2009). Por vezes os licenciandos ainda na graduação tem grandes expectativas quanto a sua formação para prática docente, na maioria das vezes pensa-se que na graduação há disciplinas que vão ensinar um modelo ou uma fórmula para “saber dar aula”. (RAMOS; BARIN, 2012). Na verdade, não há um método para a docência, somente na prática que se conhece a realidade dessa profissão tão complexa e ao mesmo tempo tão motivadora (PIMENTA, 1999).

O saber necessário para um desempenho da função vai muito além do que se aprende na formação inicial, é formado pela fusão de diversos saberes (TARDIF, 2014). De acordo com o autor, os saberes adquiridos no decorrer da formação inicial são denominados de saberes da formação profissional. Para ele há ainda outros tipos de saberes que formam o conjunto de saberes docentes, como 1) os disciplinares, 2) os curriculares e 3) os experienciais. Ainda de acordo com o autor os saberes da formação profissional são aqueles transmitidos pelas instituições que formam professores, são provenientes das ciências da educação, também chamados de saberes pedagógicos, são produzidos pelos pesquisadores da área, os quais, para o autor raramente estão inseridos no cotidiano escolar, e acabam por produzir conhecimentos que não contemplam a realidade vivida pelos professores no seu dia-a-dia (TARDIF, 2014).

A monitoria em componentes curriculares em cursos de graduação, apesar de muito comum e potencializadora do contato com a docência, é um tema pouco explorado na literatura científica. Alguns trabalhos que abordam este tema, consideram a monitoria como uma eficiente ferramenta de ensino-aprendizagem a com potencial de permitir aos licenciando experimentarem aspectos da docência orientada e desta forma construindo saberes experienciais muitas vezes antes de chegarem as disciplinas de estágio(ALMEIDA;

BIAJONE, 2007; BORGES; GONZÁLEZ, 2017; ROSA; BACKES, 2016).

O exercício desta atividade extraclasse está presente na maioria das instituições de ensino superior, sejam públicas ou privadas oferecidas no Brasil. A razões para a popularidade desta atividade são suas contribuições para os processos de formação profissional dos estudantes envolvidos nas práticas de monitoria. O objetivo da atividade de monitoria vai muito além de auxiliar os alunos com dificuldades a esclarecerem dúvidas, melhorando a qualidade do ensino e diminuindo os índices de reprovação em componentes específicos da grade curricular.

A regulamentação da atividade de monitoria foi estabelecida inicialmente na Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional instituída em 1969 (Lei no 5692/69). Essa lei indica que as Universidades devem regulamentar as funções de monitoria, a serem desempenhadas por alunos matriculados nos cursos de graduação, por meio da realização de provas específicas e estes devem demonstrar conhecimento necessário para assumir tal atividade de acordo com as exigências determinadas pelo componente curricular. A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), se refere à existência do monitor nos seguintes termos: “os discentes da educação superior poderão ser aproveitados em tarefas de ensino e pesquisa pelas respectivas instituições, exercendo funções de monitoria, de acordo com seu rendimento e seu plano de estudos” (Art.84).

Em relação ao vínculo com o conhecimento e as questões educacionais, a monitoria é um espaço de aprendizagem para estudantes proposto e executado em parceria entre o discente/monitor e o professor/orientador. Sua finalidade é aperfeiçoar o processo de formação profissional e promover a melhoria da qualidade de ensino, criando condições para o aprofundamento teórico e o desenvolvimento de habilidades relacionadas à atividade docente do monitor. Os programas de monitoria têm que proporcionar aos graduandos a possibilidade de aprimorar o seu potencial acadêmico, auxiliando-os na formação profissional. A monitoria abrange o conteúdo curricular, no qual os conhecimentos ou as habilidades, ou uma combinação de ambos, são trabalhados juntamente com um grupo de alunos. Deve haver flexibilidade na condução de atividades de monitoria entre pares e grupos para que haja troca de experiências e para que o esclarecimento de dúvidas ocorra de maneira espontânea, conforme as necessidades dos estudantes (Assis *et al.*, 2006; Faria, 2003; Shopping, 1996).

Autores como Matoso (2014) e Schneider (2006) acreditam que a monitoria vai além da obtenção de títulos acadêmicos, já que promove para o monitor o alcance de grande aprendizado ao estimular o ensaio para uma futura docência, qualidade essencial em cursos de Licenciatura, proporcionando ao monitor uma oportunidade de reafirmação da identidade docente, pois “A identidade, não é dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto, a identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”. (NÓVOA, 1995b, p.16).

Tendo em vista a grande contribuição de atividades de monitoria para a formação docente, este capítulo tem como objetivo apresentar uma série de ações desenvolvidas e materiais construídos durante o exercício da monitoria do componente de Bioquímica e áreas afins ofertada ao curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal do Pampa, com sede localizada na cidade de Bagé, RS, As atividades foram realizadas ao longo do ano de 2018, divididas em duas etapas conforme a oferta curricular dos Cursos de Licenciatura em Química e Engenharia Química. Durante este período dois bolsistas trabalharam concomitantemente para atender os encontros presenciais de monitoria e o desenvolvimento de atividades, lista de exercícios e recursos facilitadores como resumos e fluxogramas, ajudando na promoção do conhecimento. Na primeira etapa foi trabalho com uma turma heterogenia na sua formação, composta por alunos que estavam cursando pela primeira vez e alunos que estavam cursando pela segunda, ou mais, vezes. Na segunda etapa o componente foi ofertado em caráter especial e foram aceitos somente alunos que já tinham cursado a componente em outros semestres e estavam na situação de provável formando.

2 | METODOLOGIA

Esse trabalho foi desenvolvido em dois momentos durante o ano letivo. Momentos estes que chamaremos de Momento 1 (M1) e Momento 2 (M2).

Para a elaboração da primeira etapa desse trabalho buscamos conhecer perfil dos acadêmicos matriculados na componente de Bioquímica, bem como suas dúvidas e dificuldades em relação ao conteúdo. Para isso, convidamos os discentes a responder um questionário online contendo quatro perguntas em formato semiestruturado e avaliamos as fichas de atendimento disponibilizadas pela universidade para o atendimento de monitoria.

Perguntas Questionário:

- I) Você já cursou a componente de Bioquímica? Se sim, quantas vezes?
- II) Você sentiu dificuldade nesta componente? Quais?
- III) Você consegue relacionar algum conceito Bioquímico com algum efeito presente em seu corpo?
- IV) Você consegue relacionar algum conceito Bioquímico com seu cotidiano? Quais?

Fichas de atendimento (modelo utilizado)

Nome do aluno	Data	Horário de entrada	Horário de saída	Conteúdo trabalhado

Metodologia utilizada no M2

Elaboração e construção de fluxogramas com recursos de gamificação em plataforma digital

A elaboração e construção dos fluxogramas foi feita no aplicativo Lucidchart. Esse aplicativo permite a construção, edição e o compartilhamento de diagramas e fluxogramas profissionais de forma online. Para tornar a exploração dos fluxogramas mais didática utilizamos recursos de gamificação em sua elaboração, tais como destaque para o nível de dificuldade e a disposição das informações conforme o nível, pontos que o usuário deveria dispor de maior atenção, setas indicativas para ajudar na sequência de informações.

Construção de Resumos

Foram feitos resumos dos conteúdos elencados pelos alunos como contendo “alto grau” de dificuldade em sua compreensão, conforme as informações retiradas das fichas de atendimento. O recurso foi elaborado a mão, utilizando papel cartão e canetas esferográficas. Os resumos ficavam disponíveis para os alunos durante o atendimento de monitoria, sendo permitido fazer reprodução (fotocópias ou digitalização).

Grupos de estudo

Foi oferecido aos alunos grupos de estudos, possibilitando a troca de informações entre eles. Os encontros se davam nos horários de atendimento onde eram trabalhadas questões das listas de exercícios e elucidadas dúvidas que surgiam durante as aulas ou em relação as listas.

Reformulação das listas de exercícios

Foi feito um levantamento e análise dos exercícios de Bioquímica nos livros e web a fim de reestruturar as listas de exercícios da componente. Esse trabalho foi feito juntamente com a docente responsável pela componente curricular e os alunos de monitoria, e na sequência entre os alunos de monitoria e os discentes matriculados no componente curricular. Foi feito um levantamento de quais exercícios necessitavam de aprofundamento e reforço e quais poderíamos contextualizar no com o cotidiano do aluno com base nos resultados observados no M1.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Análise do questionário

Na primeira pergunta, “Você já cursou a componente de Bioquímica? Se sim, quantas vezes?”, todos os alunos responderam sim para o questionamento. Podemos analisar que 20% dos discentes já haviam reprovado no componente curricular e estavam repetindo pela segunda vez ou mais.

Quando perguntado se sentiram dificuldade nesta componente e quais foram as dificuldades, todos os entrevistados relataram ter dificuldades e foram unânimes em pontuar que trata-se de uma componente curricular de conteúdo extenso e complexo para seu entendimento e muitos ainda relataram que mesmo após cursar a componente não conseguiam relacionar as macromoléculas e o metabolismo.

Já a terceira questão perguntou se os alunos conseguiam relacionar os conceitos bioquímicos com seu cotidiano ou em algum efeito presente em seu corpo, todos os alunos responderam que conseguem fazer esta relação. Porém observou-se que os alunos não apresentaram nenhum exemplo, o que impossibilita uma melhor análise de como os discentes conseguiam relacionar os conceitos e se houve realmente aprendizagem significativa.

A quarta e última pergunta tratou-se sobre o nível de relevância dos conteúdos abordados na componente para a sua vida, 60% dos alunos concordaram que esta componente é muito relevante para a sua vida, 20% disseram que era relevante e 20% disseram que esses conteúdos são pouco relevantes para a sua vida. O que evidencia que a maioria dos estudantes entenderam a importância dos processos Bioquímicos em sua vida, que possibilita a tomada de consciência e decisão quanto a sua alimentação, no cuidado com seu corpo e com sua saúde.

Análises das fichas de atendimento

Ao analisarmos as fichas de atendimento percebemos que os alunos tinham dúvidas em comum em relação a catabolismo e anabolismo de aminoácidos, lipídios e oxidações biológicas, pois esses foram os assuntos que mais se repetiam na ficha de atendimento.

Confecção dos fluxogramas

Dois Fluxogramas foram construídos com base aos dados analisados na etapa M1. O primeiro apresenta conceitos básicos, estruturas e características das proteínas, e o segundo aborda conceitos básicos, estrutura e caracterização dos lipídios.

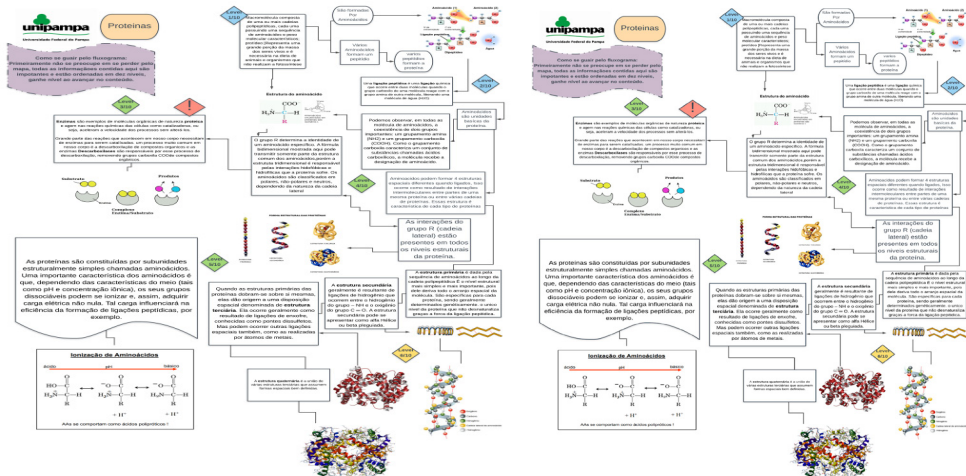


Figura 1: (a) Zona inicial do fluxograma de Proteínas; (b): Região do fluxograma correspondente ao level 3, metabolismo de lipídios.

Percebeu-se que os alunos conseguiam utilizar com facilidade o fluxograma mesmo sem explicações prévias e orientações referentes ao uso, cumprindo assim a função de um apoio didático autoexplicativo com o objetivo de promover e fortalecer a agregação do conhecimento.

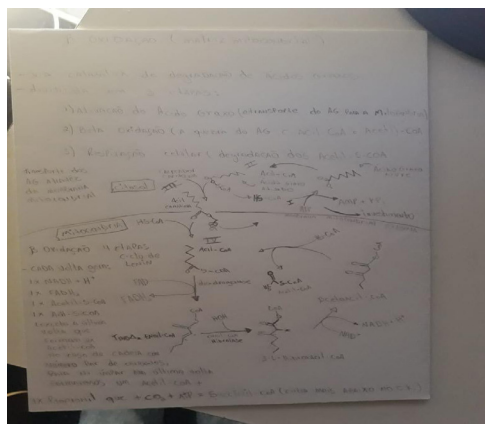
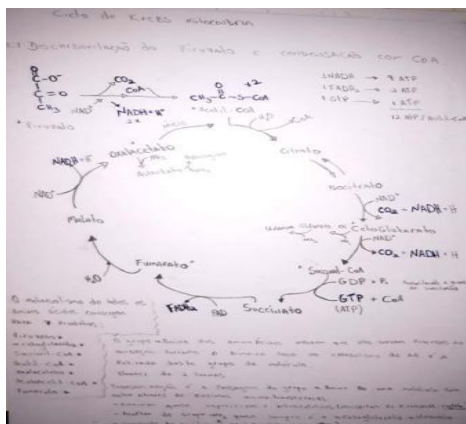


Figura 2: (a) Resumo do ciclo de Krebs;(b) Resumo da etapa de Beta oxidação;

A criação destes recursos reforçou o contato dos estudantes com os conteúdos abordados em sala de aula e ao mesmo tempo aprimorou as competências dos monitores, permitindo que estes operem com os novos conceitos enquanto produzem o material. O material também foi útil para tornar a explicação do monitor visual e objetiva, tornado a aula

mais didática.

A atividade de reformulação das listas de exercícios passou por etapas de análise das listas, busca de novos exercícios contextualizados com o cotidiano dos alunos matriculados na componente. Para isso foi de fundamental importância um olhar criterioso dos anseios desses discentes, bem como uma análise do grau de apropriação deles com os conteúdos abordados e suas dificuldades em relação ao entendimento. As listas foram elaboradas de forma que contemplassem uma grande parte do conteúdo trabalhado em sala de aula e fosse crescente e evolutiva no que diz respeito ao grau de complexibilidade e dificuldade no entendimento. Ouve aprovação dos discentes matriculados, pois tiveram que demandar empenho na resolução das novas questões, o que resultou na melhora do desempenho acadêmico, evidenciado pelo índice de aprovação, dos envolvidos.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades de monitoria, como todas as atividades relacionadas ao ensino, devem levar em consideração alguns aspectos diretamente relacionados aos processos de ensino-aprendizagem como a realidade dos alunos, suas motivações, a forma como estudam, entre outros. Neste contexto, conhecer melhor os estudantes foi fundamental para direcionar as ações e assim efetivar o conhecimento de forma significativa. Através do questionário e dos apontamentos durante o apoio presencial da monitoria pode-se ter noção das maiores dificuldades apresentadas pelos discentes e assim elaborar materiais que pudessem atuar de maneira efetiva e direcionada sobre as dúvidas apresentadas por eles. A atividade de monitoria se mostrou muito eficiente, pois ofereceu soluções pontuais as dúvidas apresentadas pelos alunos, e ainda promoveu o aperfeiçoamento de técnicas didáticas por parte do monitor proporcionando para ambos o desenvolvimento de seus potenciais acadêmicos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. C. A. DE; BIAJONE, J. **Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação.** Educação e Pesquisa, v. 33, n. 2, p. 281–295, ago. 2007.

ASSIS, F.; BORSATTO, A. Z.; SILVA, P. D. D.; PERES, P. L., ROCHA, P. R.; LOPES, G. T. **Programa de monitoria acadêmica: percepções de monitores e orientadores.** Revista de Enfermagem da UERJ, 14 (3), 391-397, 2006.

BORGES, R. M.; GONZÁLEZ, F. J. **O início da docência universitária: a importância da experiência como monitor em disciplinas acadêmicas.** Revista Docência do Ensino Superior, v. 7, n. 2, p. 50–62, 7 dez. 2017.

ROSA, G. S. DA; BACKES, L. **A monitoria e a educação digital: reflexões sobre a formação docente.** Educação e Cultura Contemporânea, v. 13, n. 31, 2016.

FARIA, J. P. (2003). **A monitoria como prática colaborativa na universidade**. Dissertação de mestrado não-publicada, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

MATOSO, L, M, L. **A importância da monitoria na formação acadêmica do monitor: um relato de experiência**. Catussaba, v. 3, p. 77-83, 2014.

NÓVOA, Antônio (org). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editor, 1995a.

NÓVOA, A. **Professores Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo. Cortez,1999.

SCHNEIDER, M. S. **Monitoria: instrumento para trabalhar com a diversidade de conhecimento em sala de aula**. Revista eletrônica espaço acadêmico, Mensal (65), 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TOPPING, K. J. **The effective ness of peer tutoring in further and higher education: a typology and review of thee literature**. Higher Education, 3 (3), 321 345, 1996.

SOBRE O ORGANIZADOR

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, o Grupo Educação, Desenvolvimento e Profissionalização do Educador (CNPq/PPGESA-Uneb), na condição de vice-líder e o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/LEPEM-Uneb) na condição de líder. É editor-chefe da Revista Baiana de Educação Matemática (RBEM) e coordenador do Encontro de Ludicidade e Educação Matemática (ELEM).

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acreditação 78

Apoio educacional 26

Aprendizagem 11, 12, 13, 14, 15, 22, 26, 27, 31, 32, 36, 37, 38, 39, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 68, 69, 70, 71, 78, 87, 89, 93, 94, 97, 104, 105, 106, 108, 109, 110, 117, 123, 128, 131, 143, 146, 147, 148, 149, 155, 157, 158, 161, 163, 164, 165, 170, 171, 173, 179, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 189, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 201, 202, 203, 204, 211, 221, 224, 226, 227, 228, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 239, 241

Artes plásticas 57, 214, 215, 216, 217, 218

Avaliação 4, 18, 27, 29, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 94, 132, 138, 144, 149, 156, 157, 161, 162, 164, 168, 174, 178, 188, 197, 198, 200, 206, 234

B

Bacharelado interdisciplinar 64, 65, 70, 71, 77

Bioquímica 234, 237, 238

Bullying 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178

C

Centro de atenção psicossocial 228, 229, 230

Cidadania 21, 23, 98, 115, 166, 168, 172, 181, 214, 232

Coeducação 16, 18, 19, 20, 23

Conservadorismo 1, 2, 5

D

Desenvolvimento infantil 179, 190, 191

Desistência estudantil 128

E

Educação 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 45, 46, 47, 51, 52, 64, 65, 70, 75, 77, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 111, 114, 115, 116, 117, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 130, 141, 142, 143, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 168, 172, 173, 174, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 196, 197, 198, 199, 200, 203, 204, 206, 208, 211, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 221, 222, 228, 230, 231, 232, 235, 236, 241, 243

Educação especial 86, 87, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 142, 143, 145, 146, 147, 149, 150,

151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 192, 196, 197, 198

Educação infantil 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 41, 99, 100, 102, 103, 105, 152, 153, 173, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 187, 188, 189, 190

Educação intercultural 122, 123, 127

Educação popular 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 121

Educação superior 1, 2, 3, 4, 8, 9, 16, 70, 146, 147, 160, 236

Educación ambiental 51

Emprego 2, 132, 133, 201, 204, 205, 206

Enfermagem 228, 229, 230, 232, 233, 241

Enfermedades transmitidas por vectores 51, 52

Ensino-aprendizagem 49, 94, 195, 196, 199, 234, 235, 241

Enunciações 107, 110, 111, 112, 115, 117, 118

Estratégias 2, 3, 7, 13, 38, 39, 69, 91, 94, 98, 133, 145, 146, 147, 151, 154, 170, 175, 179, 184, 197, 199

Extensão 5, 26, 27, 36, 52, 88, 89, 152, 153, 160, 176, 200, 201, 202, 205, 210, 211, 214, 216, 218

F

Formação continuada 10, 11, 12, 13, 14, 15, 86, 87, 88, 89, 94, 146, 148, 149, 153, 155, 156, 159, 160, 173

Formação de professores 12, 15, 86, 87, 91, 93, 94, 95, 142, 153, 154, 159, 160, 161, 163, 165, 243

Formação docente 11, 14, 15, 95, 153, 234, 237, 241

Fronteira 122, 123, 124, 125, 126, 127

G

Gestão 1, 3, 8, 15, 26, 29, 41, 42, 49, 77, 91, 92, 124, 128, 141, 148, 152, 153, 156, 158, 166, 172, 173, 175, 176, 190, 200, 201, 205, 207, 211

Graduados 94, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212

H

Habilidades adquiridas 200, 201, 211

I

Inclusão 16, 86, 87, 88, 89, 91, 92, 94, 95, 142, 147, 149, 150, 154, 158, 160, 163, 164, 165, 184, 186, 187, 193, 223, 225, 227

Inclusão escolar 86, 87, 88, 89, 91, 92, 94, 95, 142, 149, 154, 160, 163, 164

Inovação educacional 78

Inovações pedagógicas 10, 11, 12, 14, 65, 70

Integração 6, 78, 98, 116, 122, 123, 125, 126, 158, 173

Intervenções psicoeducacionais 179, 183, 184, 185, 188

L

Lazer 27, 96, 97, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 168

Letramento 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 73, 74, 75, 76, 77, 243

Lúdico 60, 96, 105, 106, 190

M

Modelos de letramentos acadêmicos 64

Modelos preditivos 128, 130, 131, 139, 140

Monitoria 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 241, 242

P

Pedagogia 36, 86, 87, 93, 95, 120, 152, 172, 173, 175, 192, 193, 194, 199, 214, 216

Política educacional 3, 4, 7, 142

Política pública 26, 30, 36, 150

Políticas neoliberais 1

Prática pedagógica 10, 11, 12, 13, 108, 149, 163, 164, 182

Prevenção 6, 166, 171, 172, 173, 195, 228, 231

Programa de formação continuada 86, 89, 153

Projeto Educa Mais 26, 30

Psicologia escolar 179, 183, 188, 189, 190

Q

Química orgânica 234

R

Recreação educativa 96

Recreio dinâmico 96, 98

Redes neurais artificiais 128, 133, 137, 139

Reforço escolar 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 153

Resíduos sólidos 51, 53, 56, 57

Resultados 3, 10, 12, 18, 22, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 53, 59, 64, 73, 78, 79, 81, 83, 84, 91, 98, 99, 107, 110, 131, 139, 140, 142, 150, 152, 166, 168, 170, 171, 176, 200, 202, 204, 206, 207, 208, 209, 211, 212, 214, 216, 223, 226,

228, 231, 238

S

Saberes discentes 107

Satisfação 105, 200, 201, 202, 205, 206, 209, 211

Saúde mental 228, 229, 230, 231, 232, 233

Serviço social 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9

Smartphones 78, 79, 80, 81, 82, 84, 129

Sócio-histórico 10, 14

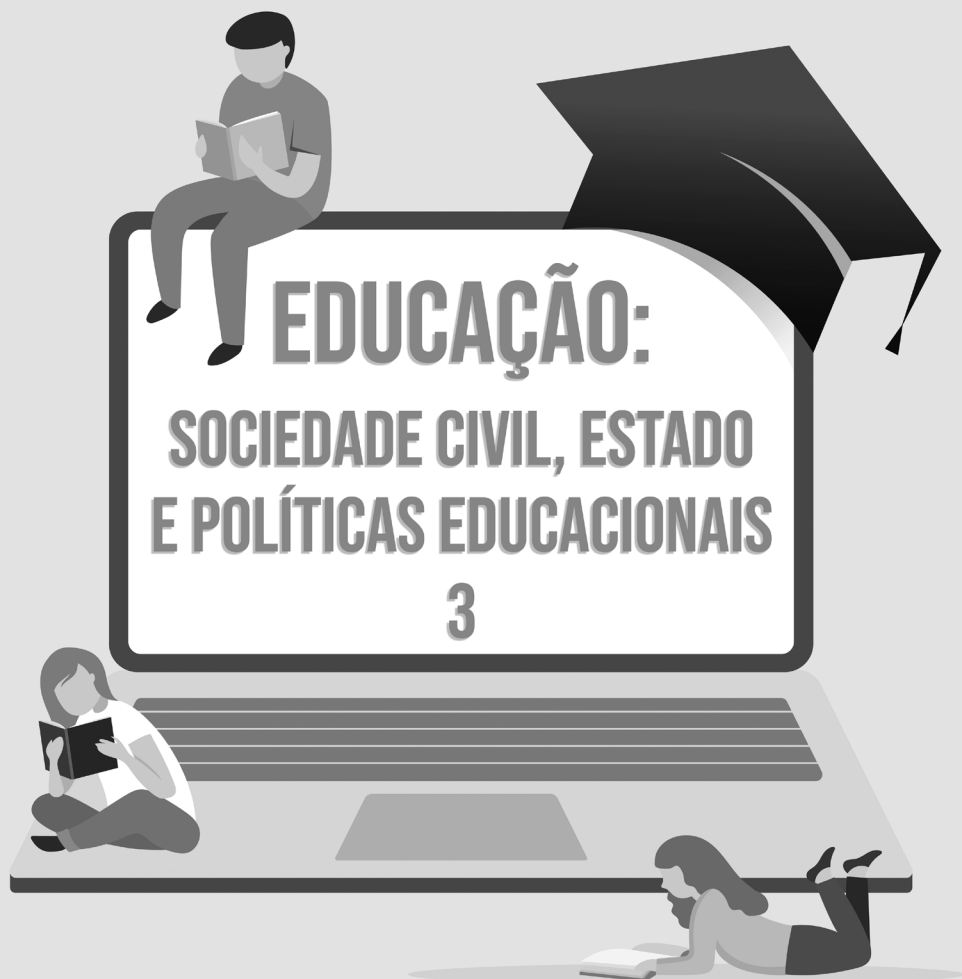
Surdos 146, 149, 223, 224, 225, 226, 227

Sustentabilidade 16, 18, 22, 23, 107, 108, 109, 112, 115, 116, 119

T

TIC 22, 82, 85

Trajetória 2, 5, 44, 48, 200, 201, 202, 203, 204, 211, 212, 222



www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 


Ano 2021



www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 


Ano 2021