

**Américo Junior Nunes da Silva
(Organizador)**



Atena
Editora
Ano 2021

Américo Junior Nunes da Silva
(Organizador)



EDUCAÇÃO: **SOCIEDADE CIVIL, ESTADO** **E POLÍTICAS EDUCACIONAIS**



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 Cremo

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

Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas

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

Profª Drª Débora Luana Ribeiro Pessoa – Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Profª Drª Elizabeth Cordeiro Fernandes – Faculdade Integrada Medicina

Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília

Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina

Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

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

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

Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras

Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria

Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia

Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco

Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. Jefferson Thiago Souza – Universidade Estadual do Ceará

Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí

Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas

Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande

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

Profª Drª Maria Tatiane Gonçalves Sá – Universidade do Estado do Pará

Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá

Prof. Dr. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados

Profª Drª Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino

Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora

Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto

Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás

Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná

Prof. Dr. 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. Adailson 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

Educação: sociedade civil, estado e políticas educacionais

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Bibliotecária: Janaina Ramos
Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Giovanna Sandrini de Azevedo
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 /
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 978-65-5706-781-9
DOI 10.22533/at.ed.819210102

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

SOCIOEDUCAÇÃO E DIÁLOGOS ESTABELECIDOS PELO ECA E SINASE EM TEMPOS DE PANDEMIA

Kátia Aparecida da Silva Nunes Miranda

Clóris Violeta Alves Lopes

Juliano Cláudio Alves

DOI 10.22533/at.ed.8192101021

CAPÍTULO 2..... 16

O OBSERVATÓRIO COMO FERRAMENTA PARA A PESQUISA E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS SOBRE OS INDICADORES EDUCACIONAIS

Deuzimar Costa Serra

Ilka Márcia Ribeiro de Souza Serra

Francisco Romário Cunha de Araújo

Luciana de Castro Sousa

DOI 10.22533/at.ed.8192101022

CAPÍTULO 3..... 23

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) E INCLUSÃO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA ESCOLA REGULAR: PROBLEMAS E POSSIBILIDADES

Aurea Cintra de Azevedo Marra

Lucianne Oliveira Monteiro Andrade

DOI 10.22533/at.ed.8192101023

CAPÍTULO 4..... 35

A EVOLUÇÃO DAS MÍDIAS DIGITAIS NAS ÚLTIMAS DÉCADAS: CONTRIBUIÇÃO PARA O ATUAL CENÁRIO EDUCACIONAL

Juliana Maria da Silva Melo

Lucilene Angélica da Silva Ferreira

DOI 10.22533/at.ed.8192101024

CAPÍTULO 5..... 45

A CONTRIBUIÇÃO DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dara Ribeiro Ramos

Luana Frigulha Guisso

DOI 10.22533/at.ed.8192101025

CAPÍTULO 6..... 58

OS LIVROS DIDÁTICOS DE ENSINO FUNDAMENTAL E A PRESENÇA INDÍGENA EM PRESIDENTE KENNEDY/ES

Naiara Henrique Lima Faro

Sebastião Pimentel Franco

DOI 10.22533/at.ed.8192101026

CAPÍTULO 7	71
A ACESSIBILIDADE DAS ESCOLAS BRASILEIRAS PARA ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN	
Ronneo Lucio Silva Rodrigues	
Alanna Cris Silva Rodrigues	
Evan Pereira Barreto	
Mônica Cristina de Orequio	
Marcella de Oréquio Fernandes Machado	
Angerica Maurício de Souza Gomes	
Josinete Braga Borges Lordes	
Ana Lidia Moreira Mendes dos Santos	
Evilásio Mussy Caetano Junior	
Adelma Benevides de Lima	
Caroline Fardin Araujo	
Adrielle Fernandes	
DOI 10.22533/at.ed.8192101027	
CAPÍTULO 8	81
O ENSINO DA PROTEÇÃO DOS BENS CULTURAIS	
Adelcio Machado dos Santos	
Rubens Luís Freiberger	
Daniel Tenconi	
Danielle Martins Leffer	
Alisson André Escher	
DOI 10.22533/at.ed.8192101028	
CAPÍTULO 9	91
A FORMAÇÃO DOCENTE PARA AVALIAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	
Gilcéia Leite dos Santos Fontenele	
DOI 10.22533/at.ed.8192101029	
CAPÍTULO 10	99
SOMOS MAIS UM TIJOLO NO MURO: UMA ANÁLISE DA MÚSICA ‘ANOTHER BRICK IN THE WALL’ DA BANDA PINK FLOYD	
Karina Franco	
Priscilla Christina Franco	
Ana Luiza Carvalho Pinto	
DOI 10.22533/at.ed.81921010210	
CAPÍTULO 11	108
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA	
Tereza Freitas da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.81921010211	
CAPÍTULO 12	114
A FOTOGRAFIA NA ESCOLA COMO DIDÁTICA: AMPLIANDO OLHARES SOBRE	

PAISAGENS E CENAS COTIDIANAS

Graciela Brandão da Silva

DOI 10.22533/at.ed.81921010212

CAPÍTULO 13..... 124

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO FERRAMENTA DE RELEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL PARA ALUNOS DO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Marilene da Silva Reis Barreto

Jocitiel Dias da Silva

DOI 10.22533/at.ed.81921010213

CAPÍTULO 14..... 135

EDUCAÇÃO SEXUAL NA PRÁTICA PEDAGÓGICA – A SEXUALIDADE NA ESCOLA

Poliana dos Santos Silva

DOI 10.22533/at.ed.81921010214

CAPÍTULO 15..... 148

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO POSTURAL EM ALUNOS DE UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE KENNEDY- ES

Marceline Ferreira Rocha Passabão

José Roberto Gonçalves de Abreu

DOI 10.22533/at.ed.81921010215

CAPÍTULO 16..... 160

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

Maria Denize Rocha Silva

Caroline Gomes Macêdo

DOI 10.22533/at.ed.81921010216

CAPÍTULO 17..... 168

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM CAMPO POLÍTICO EM ABERTO

Elinete Pereira dos Santos

DOI 10.22533/at.ed.81921010217

CAPÍTULO 18..... 185

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS TRANSFORMADORAS - “ EM UMA PERSPECTIVA SÓCIO HISTÓRICO CULTURAL”

Francielle Goulart Pereira

DOI 10.22533/at.ed.81921010218

CAPÍTULO 19..... 196

RELAÇÃO ENTRE AS HABILIDADES DIGITAIS DOS PROFESSORES E A INTEGRAÇÃO DAS TIC NO ENSINO DO INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Juan José Quintana Muñoz

DOI 10.22533/at.ed.81921010219

CAPÍTULO 20	209
A AVALIAÇÃO FORMATIVA COMO COROLÁRIO DO DIREITO FUNDAMENTAL DE EDUCAR	
José Carlos Silva	
Andrea Wild	
Cibele Mara Dugaich	
Elisete Gomes Natário	
DOI 10.22533/at.ed.81921010220	
CAPÍTULO 21	222
A ATUAÇÃO DO PROFESSOR ESPECIALISTA COMO TUTOR DE PEQUENOS GRUPOS INTERFERE NO DESEMPENHO DOS ESTUDANTES?	
Maria Flávia Pereira da Silva	
Maria Elizabeth da Silva Hernandes Corrêa	
Claudia Maria Waib Castello Branco	
Denize Maria Galice Rodrigues	
Marcelo Rodrigues	
Walter Roberto Schiller	
Marcelo Dib Bechara	
DOI 10.22533/at.ed.81921010221	
SOBRE O ORGANIZADOR	232
ÍNDICE REMISSIVO	233

CAPÍTULO 1

SOCIOEDUCAÇÃO E DIÁLOGOS ESTABELECIDOS PELO ECA E SINASE EM TEMPOS DE PANDEMIA

Data de aceite: 01/02/2021

Kátia Aparecida da Silva Nunes Miranda

Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT)
Cuiabá/MT

Pós-doutoranda do Programa Pós-graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)

Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa Emancipatória em Linguagem (Nepel) e integrante do Núcleo de Investigação e Práticas em educação nos espaços de restrição e privação de liberdade (EduCárceres/UFSCar)
<http://lattes.cnpq.br/8083327399295978>
<https://orcid.org/0000-0002-2103-4889>

Clóris Violeta Alves Lopes

Professora efetiva da Universidade Federal Delta do Parnaíba- UFDPa
Parnaíba/PI

Doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos UFSCar

Integrante do Núcleo de Investigação e Práticas em educação nos espaços de restrição e privação de liberdade (EduCárceres/UFSCar)
<http://lattes.cnpq.br/9309501177361990>
<https://orcid.org/0000-0002-2372-1033>

Juliano Cláudio Alves

Servidor efetivo do quadro de pessoal da Secretaria de Estado de Segurança Pública de Mato Grosso Cáceres/MT

Analista Técnico de nível superior, do Centro Socioeducativo de Internação do Adolescente em Conflito com a Lei de Cáceres-MT

Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso, UNEMAT, polo Cáceres-MT
<http://lattes.cnpq.br/2653148694854308>
<https://orcid.org/0000-0002-9724-9528>

RESUMO: Este artigo trata-se de um recorte da pesquisa de doutorado que analisou a situação dos jovens em situação de privação de liberdade, buscando compreender a dialogicidade a partir das práticas socioeducativas relacionando com contexto de pandemia, sob a ótica dos enunciados dos jovens acerca dos diálogos estabelecidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA e Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE. Com aporte teórico em Costa, Freire e Onofre, utilizando ferramentas da pesquisa-ação, procurou-se correlacionar teoria e prática tomando por base um Centro de Atendimento Socioeducativo de Cuiabá–MT, que revelou a necessidade de aprimorar o entrelaçamento da teoria, normatizações, sentido e significado representados pelos jovens no CASE/Cuiabá-MT e a prática sociopedagógica voltada para a reinserção do jovem na sociedade, uma vez que ainda se mostram como o melhor caminho para a sua emancipação e transformação social.

PALAVRAS-CHAVE: Jovens em restrição e privação de liberdade; Socioeducação; Diálogo.

SOCIO-EDUCATION AND DIALOGUES ESTABLISHED BY ECA AND SYNASE IN PANDEMIC TIMES

ABSTRACT: This article is an excerpt from the doctoral research that analyzed the situation of young people in a situation of deprivation of freedom, seeking to understand the dialogicity from the socio-educational practices relating to the context of the pandemic, from the perspective of the statements of the young people dialogues established by the Statute of the Child and Adolescent - ECA and the National Social

and Educational Service System - SINASE. With theoretical support in Costa, Freire and Onofre, using action research tools, we tried to correlate theory and practice based on a Socio-Educational Service Center in Cuiabá – MT, which revealed the need to improve the intertwining of theory, standards, sense and meaning represented by young people in CASE / Cuiabá-MT and the socio-pedagogical practice aimed at the reinsertion of young people in society, since they still show themselves as the best way for their emancipation and social transformation.

KEYWORDS: Youth in restriction and deprivation of liberty; Socio-education; Dialogue.

1 | CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Com a Lei n.º 8.069/1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente — ECA) e a ratificação do Brasil como signatário da Convenção sobre os Direitos da Criança no mesmo ano, emergem dispositivos legais que garantem ao público infanto-juvenil, enquanto sujeitos de direito, a proteção integral, de forma que os seus interesses passam a ter prevalência sobre qualquer outro. Destaca-se a sua premissa em promover mudanças conceituais e trazer inovações para a construção de políticas públicas e sociais voltadas para a criança e o jovem, com reflexos, inclusive, para a questão infracional, responsabilizando o jovem que cometeu algum tipo de infração, o qual passará a responder sob a forma de medidas socioeducativas.

Tal prática ganhou reforço com a Lei n.º 12.594/2012 (Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo — SINASE), que dispôs sobre a advertência, obrigação de reparar danos, prestação de serviços, liberdade assistida, inserção em regime de semiliberdade ou a internação em estabelecimento educacional a serem aplicadas ao jovem infrator.

No entanto, tais medidas, para além da sanção, devem contar com práticas de natureza sociopedagógica (social, pedagógica/educativa), que possibilitem ao jovem a oportunidade de construir novos valores e perspectivas de vida.

Com o ECA, além de ser apresentada uma nova concepção da infância e da adolescência, resgatando-se direitos e garantias constitucionais, estabelecem-se medidas socioeducativas a serem aplicadas, o que permite uma reorientação na atenção aos jovens. Assim, quando um jovem passa a ser atendido, ao mesmo tempo em que se aplica o algum tipo de sanção, ofertase, mediante a socioeducação, a garantia de suas necessidades e direitos.

Portanto, abordar acerca das fragilidades enfrentadas nas políticas públicas destinadas a socioeducação, questionar a eficácia de seu cumprimento, problematizar a obrigação de estarem orientadas pelos princípios educacionais, pedagógicos, sociais e humanos são meios de não naturalizar a cultura de encarceramento juvenil que pode estar se tornando uma auspiciosa máquina para o aprofundamento das violências na vida dos jovens.

No entanto, no contexto atual, com a pandemia causada pelo coronavírus (covid-19) que afeta o mundo todo, as instituições e a sociedade, de modo geral, têm se confrontado

com uma nova conjuntura, merecendo um destaque especial o campo socioeducativo. Isso porque verifica-se uma grande dificuldade em trabalhar pedagogicamente com os jovens inseridos nesse meio, fazendo-se necessário remodelar urgentemente a forma de convivência social e institucional para que ocorra uma adequação das práticas a serem desenvolvidas nos espaços de socioeducação, pautadas no repensar e ressignificar o direito à vida aos casos concretos que o plano fático nos traz.

Nesse cenário, propomos refletir criticamente, com este artigo, acerca do ECA e SINASE a partir dos enunciados dos jovens em situação de liberdade relacionando as políticas públicas destinadas à socioeducação nesse período pandêmico, mostrando, ainda, quais são as medidas que estão sendo tomadas pelos governos federal e estadual para mitigar o problema socioeducativo. Para tanto, utilizamos o aporte teórico de Costa (2001, 2004), Freire (2005, 2007) e Onofre (2013, 2015), utilizando ferramenta metodológica da pesquisa-ação, procurou-se correlacionar teoria e prática tomando por base um Centro Socioeducativo de Cuiabá–MT, visando aprofundar a investigação sobre o tema e possibilitando a estruturação do embasamento teórico utilizado.

O trabalho está dividido em 4 partes. Na primeira, discutimos sobre a socioeducação, diálogos e educação nos espaços de privação de liberdade, privilegiando as concepções de Antônio Costa, Paulo Freire e Elenice Onofre. Na sequência, apresenta-se uma reflexão sobre a socioeducação existente no Brasil e em Mato Grosso. Em seguida, os caminhos metodológicos, amparados na pesquisa-ação. Arrematamos com os enunciados dos jovens acerca dos diálogos estabelecidos pelo ECA e SINASE, bem como a respeito dos possíveis caminhos em tempos de pandemia afim de delinear uma reflexão crítica em relação as políticas públicas inerentes à socioeducação.

2 | DIALOGANDO COM A SOCIOEDUCAÇÃO

Os pressupostos teóricos que sustentaram este estudo estão ancorados na concepção da educação que se pretende formadora de um sujeito autônomo. Nessa perspectiva, as contribuições dos autores como Costa (2001, 2004), Freire (2005, 2007) e Onofre (2013, 2015) possibilitam análises que se entrelaçam na inter-relação dialética entre mundo, ser humano, educação cidadã e socioeducação

De acordo com (COSTA, 2004) qualquer que seja o tipo de educação, ela é, por natureza, proeminentemente social. O conceito de socioeducação privilegia, por assim dizer, o aprendizado para o convívio social e exercício da cidadania, fazendo-se necessário, pois, que as políticas públicas sociais estejam constantemente voltadas para a prática e desenvolvimento de ações que visem à materialização de propostas que impliquem em uma nova forma de o indivíduo relacionar-se consigo e com o mundo.

Nessa direção, apoiados em Costa (2004), compreende-se a socioeducação trazida pelo legislador na edição do ECA como uma forma de privilegiar o aprendizado

do jovem para o convívio social e exercício da cidadania, de forma que as ações a serem empreendidas pelos órgãos responsáveis devem fundar-se na concepção do indivíduo, em sua relação consigo e com o mundo.

Concebe-se, pois, a socioeducação como o educar para o coletivo, no coletivo e com o coletivo (COSTA, 2004), o que reforça a natureza sociopedagógica existente nos preceitos do ECA, da adoção de um projeto social compartilhado, voltado ao desenvolvimento e fortalecimento da identidade pessoal, cultural e social do jovem.

Para Costa (2004), a socioeducação divide-se em duas grandes modalidades: uma, de caráter protetivo, voltada para as crianças, jovens e adultos em circunstâncias especialmente difíceis, em razão da ameaça ou violação de seus direitos por ação ou omissão da família, da sociedade, do Estado ou, até mesmo, da sua própria conduta, que os leva a se envolverem em situações que implicam risco pessoal e social; e outra, especificamente voltada para o trabalho social e educativo, destinada aos jovens em cumprimento de medida socioeducativa.

A socioeducação está alicerçada no pressuposto da formação integral do ser humano, contemplando todas as dimensões do ser. Essa educação, para além da formação escolar e profissional, está profundamente ligada a uma nova forma de pensar e dialogar com o jovem. Trata-se de um movimento emancipador do sujeito que, para Costa (2004), está articulado com um projeto de socioeducação que deve ser aliado à educação geral e profissional. No entanto, para que isso ocorra, as ações educativas devem exercer uma influência edificante sobre a vida do jovem, criando condições para que ele cumpra tarefas bem peculiares dessa fase da vida.

A partir de Freire (2007), entende-se a socioeducação pelo diálogo estabelecido entre educador e educando, fundamental para a problematização das situações reais vividas pelo jovem, que o leva a perceber o problema originário e a buscar por mudanças. Para tanto, essa relação dialógica deve oportunizar a educação como prática de humanização, independentemente do espaço em que o jovem se encontre.

Freire (2005) refere-se à importância da dialogicidade, posto que, de acordo com o autor, o diálogo entre educador e educando deve ser considerado como elemento fundamental para a problematização de situações reais vividas pelo aluno. No entendimento de Freire (2005), problematizar consiste em abordar questões que emergem de situações que fazem parte da vivência dos educandos; é desencadear uma análise crítica sobre a 'realidade problema', para que o educando perceba a questão e reconheça a necessidade de mudanças.

Conforme com Freire (2005), o diálogo é a forma mais segura para a educação e libertação de todos os homens e mulheres, opressores e oprimidos, apontando que será, a partir da arte do diálogo e da contraposição de opiniões, que se alcança novas ideias. Em sua teoria, fica claro que o diálogo consiste em uma relação horizontal entre as pessoas envolvidas em uma relação.

Assim, com o propósito de vencer a situação de desumanização dos indivíduos, torna-se fundamental o processo de educação deles de tal maneira que possam tomar consciência de sua condição de seres desumanizados e buscarem alcançar sua humanização. Sob esse viés, apresenta-se o processo de conscientização e diálogo por meio do qual os seres humanos poderão tornar-se sujeitos no processo educativo, tal como na construção de sua humanidade.

Onofre (2015), também aponta para a necessidade de encontrar meios que auxiliem a desenvolver atividades para os jovens em restrição e privação de liberdade, observando que, enquanto trabalha-se o princípio fundamental da educação por essência transformadora e libertadora, estabelece-se a cultura de privação de liberdade, levando à adaptação a privação de liberdade.

Para Onofre (2013) as políticas de inclusão em espaços de privação de liberdade, provoca algumas inquietações, uma delas é de promover a problematização de questões de invisíveis no paradigma da segurança, característico desse espaço. Nesse sentido, o que se propõe é ver a educação no espaço de privação de liberdade pela perspectiva dos direitos humanos, porque ela constitui um valor em si mesma, um conjunto de ferramentas e de capacidades que ampliam as possibilidades de implementação de projetos que contribuam para a inclusão social, cultural e econômica das pessoas aprisionadas (ONOFRE, 2013, p.52)

Segundo Onofre (2013), o Estado tem a competência e responsabilidade de promover práticas de fortalecimento e controle de políticas públicas no sentido de que os direitos humanos básicos sejam garantidos, com igualdade para todos os indivíduos, incluindo-se aqueles que se encontram em privação de liberdade (p.52).

Nesse sentido, Onofre (2015) aponta que tais políticas devem estar evidenciadas no cotidiano dos espaços de privação de liberdade, fazendo-se dessas instituições espaços educativos, tendo a educação o alicerce desse processo. Para tanto, pensar o universo da educação significa ir além da educação escolar, somando-se a ela as experiências educativas que ocorrem no cotidiano das pessoas, através do relacionamento com outras pessoas e com o seu ambiente (ONOFRE, 2013).

Nessa perspectiva, alinhando-se com a concepção de Costa, Freire e Elenice, os autores sugerem o engajamento em ações práticas para que, de fato, haja transformação social, indicando possibilidades de aplicação dessa mudança na socioeducação, edificadas com base no desvelamento dos problemas sociais e originadas das práticas sociais, com objetivo de buscar solução e superação.

3 | SOCIEDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: CENÁRIO BRASIL E MATO-GROSSO

Com a pandemia mundial causada pelo coronavírus (covid-19), as instituições e a

sociedade, de modo geral, têm se deparado com um novo cenário para atuação educacional. Na socioeducação, verifica-se uma grande dificuldade em trabalhar pedagogicamente com os jovens inseridos nesse meio, buscando novas abordagens para a convivência social e institucional, adequando as metodologias e práticas a serem adotadas nos locais que contam com jovens em situação de privação de liberdade. Tais premissas devem buscar sustentação no repensar os direitos inerentes aos jovens em face da atual situação pandêmica.

Conforme levantamento do Conselho Nacional do Ministério Público (CNMP), em 2019, o Brasil contava com 18.086 jovens em situação de privação de liberdade, distribuídos em 330 unidades de socioeducação. Referido estudo destacou que essas unidades totalizavam 16.161 vagas, mostrando a distorção entre o número de jovens e de vagas, que evidencia o principal impacto da pandemia no sistema socioeducativo — a superlotação. Consequentemente, essa distorção dificulta o atendimento às recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS) e do Ministério da Saúde (MS) para a prevenção da covid-19, que compreende o distanciamento físico, a não aglomeração de pessoas e rotinas constantes de higienização. Registra-se, ainda, que o não cumprimento de tais medidas pode levar mais pessoas a óbito em decorrência da doença.

A Constituição Federal – no seu artigo 227 – garante ao jovem a PROTEÇÃO INTEGRAL, que deve ocorrer com adoção de providências dos três poderes e com PRIORIDADE ABSOLUTA, visto a importância do pleno desenvolvimento dos indivíduos, motivo pelo qual os ditames constitucionais servem de amparo e dão especial relevância à temática, complementada pelo ECA e SINASE.

A hipótese fática atual deve servir como fundamento para fortalecer a proteção ao jovem em situação e privação de liberdade, não como reforço para o caráter punitivo e segregação do jovem. A privação de liberdade com a aplicação de medida não pode se traduzir em mero punitivismo estatal e deve sempre visar a reinserção social.

O Conselho Nacional de Justiça em vista disto editou a Recomendação nº 62/20, tal normativa tenta dar um novo prisma de aplicação, com um (re)pensar crítico que se afasta do mero punitivismo e privação de liberdade em sede infracional.

Destarte, também, a Resolução nº 075/2020 da Secretaria da Justiça, Família e Trabalho, que disciplina as disposições do Decreto Estadual nº 4.230/2020, com a finalidade de instituir e adotar medidas e providências como Plano de Contingência de Prevenção ao contágio pelo vírus COVID-19, em seu artigo 17, inciso VI, determina que *os adolescentes que se encontrem em cumprimento de medida socioeducativa de semiliberdade, podem durante o período de contingenciamento permanecer em suas casas diante da grave situação que se alastra pelo país com a disseminação do vírus*, como medida de prevenção e segurança.

Já o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), em consonância com a Resolução n.º 313 do Conselho Nacional de Justiça, de 19 de março de

2020, que estabeleceu critérios para uniformizar o funcionamento dos serviços judiciários, com o objetivo de prevenir o contágio pela covid-19 e garantir o acesso à justiça durante o período emergencial, recomendou a observação da resolução em comento, destacando em seu item 13 a possibilidade de revisão das medidas socioeducativas imputadas e sua progressão para o meio aberto, a suspensão das medidas junto aos grupos de riscos, dentre outros aspectos como garantir a comunicabilidade dos adolescentes com suas famílias, por meio remoto; a prática de medidas socioeducativas por meios digitais; a higienização do ambiente e o controle e informação ao estado sobre o cumprimento das medidas apontadas pela Resolução n.º 62/2020 do CNJ (BRASIL, 2020b).

Asseveramos que a posição do CNJ e do CONANDA é efetivamente uma predileção por medidas restritivas (meio aberto) ou o cumprimento de medida domiciliar, isso porque é reconhecido que o sistema socioeducativo no Brasil sofre com superlotação e estruturas precárias. Destaca-se que, mesmo que em alguns estados brasileiros não haja superlotação, o sistema socioeducativo não tem condições de evitar a propagação do coronavírus, dada a arquitetura das unidades socioeducativas, que conta com alojamentos próximos uns dos outros, quase sempre sem ventilação iluminação.

No mesmo sentido em âmbito estadual, no que tange o sistema de educacional do MT, medidas e fundamentadas na Proposta de parecer sobre reorganização dos calendários escolares e realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da COVID-19” foi tomada afetando todas as modalidades de ensino, em colaboração com os municípios, de Ensino Médio, da Educação de Jovens e Adultos, da Educação Especial, da Educação do campo, quilombola e indígena, de povos tradicionais, assim como de especializadas como o Sistema Socioeducativo, Sistema penitenciário, Classes hospitalares e em Ambiente Hospitalar, Educação Integral, Atendimento aos Imigrantes, transformado no Parecer 5/2020-CNE/CP, de 28 de abril de 2020, pelo Conselho Nacional de Educação, tanto o Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso (CEE-MT) quanto a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), resguardadas as especificidades locais, tomaram medidas no sentido de mitigar localmente a proposta de parecer emitida pelo CNE.

Nessa lógica, o Sistema Socioeducativo permanece com aulas off-line e em material impresso, semanalmente, para todos os jovens. Essa medida tem o objetivo de regulamentar normas a serem adotadas pelas instituições pertencentes ao Sistema Estadual de Ensino, enquanto perdurar a situação de pandemia pelo novo Coronavírus (COVID-19).

Nesse norte, a Secretaria de Estado de Segurança Pública (SESP-MT), instituição responsável pela execução da medida socioeducativa em meio fechado no estado de Mato Grosso, mantém as restrições de entrada de pessoas com sintomas de gripe e de pessoas consideradas do grupo de risco. Também estão mantidas as suspensões de transferências de jovens entre Centros de Atendimento Socioeducativo e interestaduais, salvo casos excepcionais, devidamente autorizados pelo Superintendente de Administração

Socioeducativa; de atividades religiosas, assim como aquelas que requeiram acesso de pessoas externas, as quais promovam a realização de projetos sociais; de assistência cultural, assim como de realização de cursos e outras atividades coletivas que possam provocar a aglomeração de pessoas tanto para os adolescentes quanto para os servidores.

Estão proibidos o recebimento de jovens oriundos de outros estados e países. Também se encontra impossibilitado, no momento, o recebimento de alimentos e posterior entrega aos jovens. Outra limitação imposta refere-se à deliberação de que as unidades devem seguir a determinação de suspender as atividades presenciais escolares. Além disso, foi mantido o atendimento psicossocial individualizado a adolescentes privados de liberdade apenas em casos emergenciais ou urgentes, respeitando as recomendações do Ministério da Saúde quanto à prevenção do contágio por coronavírus, especialmente, a distância mínima e o ambiente ventilado.

Retomando as normativas do CNJ, verifica-se que elas recomenda que os CASEs devem manter atividades educacionais, físicas, lúdicas, de lazer, recreativas, bem como incentivar a leitura, trabalhos manuais, filmes, jogos, entre outros, em menor número de adolescentes, obedecendo às recomendações do Ministério da Saúde quanto ao combate da covid-19. Assim, necessário se faz encontrar soluções que garantam a continuidade e inclusão de novas práticas para atender ao processo socioeducacional desses jovens em situação de privação de liberdade.

4 | CAMINHOS METODOLÓGICOS

A opção metodológica assumida na investigação por nós realizada foi a abordagem qualitativa, ancorada nos pressupostos da pesquisa-ação. Buscou-se, a partir de um mergulho na práxis do grupo social em estudo, extrair as perspectivas latentes, para, então, iniciar um processo de negociação das mudanças a serem geridas no coletivo. Referida abordagem teve como base a ideia de uma relação dialética entre pesquisa e ação, supondo ainda que a pesquisa deva ter como função a transformação da realidade.

No que diz respeito aos meios de investigação, optamos pelo recurso metodológico da pesquisa-ação. A opção pela pesquisa-ação neste estudo deve-se, entre outras coisas, ao fato de esta forma metodológica permitir um processo de construção coletiva entre pesquisador e participantes. A esse respeito refere Thiollent (2011, p.20) que a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa “[...] realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação e do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”.

A pesquisa-ação pode ser considerada como um trabalho científico que possui dois objetivos, a ação e a pesquisa. “A ação para produzir mudanças em alguma comunidade, organização ou programa. Pesquisa para aumentar o entendimento por

parte do pesquisador ou pesquisado, ou ambos (e comumente alguma comunidade mais abrangente)” (DICK, 2003, p. 10). Assim, considera-se que a pesquisa-ação é uma forma de pesquisa que tem por objetivo propor transformações e elevar o nível de compreensão dos sujeitos participantes sobre o objeto que se investiga.

A pesquisa-ação, como método, agregou várias técnicas de pesquisa social. Para alcançar o objetivo proposto na pesquisa-ação, no sentido de estabelecer uma relação entre o conhecimento e ação, e destes com a realidade, utilizou-se como instrumentos da coleta de dados: a observação participante, as notas de campo e as rodas de conversa. Assim, os dados que constituíram o corpus deste estudo foram gerados durante as oficinas temáticas realizadas com cinco jovens, no período de dez dias consecutivos, no ano de 2017, motivo pelo qual passaremos a abordar sobre as oficinas, destacando, em especial, as situações apresentadas pelos cinco jovens.

5 | OUVINDO AS VOZES

A partir desse cenário, desenvolveu-se, no segundo semestre de 2017, no CASE Cuiabá–MT, oficinas temáticas como medidas socioeducativas, com base na pesquisa-ação. Trata-se de abordagens que relacionaram conhecimentos teóricos ao contexto vivido pelos jovens, envolvendo-os no processo de (re)construção do próprio conhecimento e levaram-nos a refletir sobre comportamentos e relacionamentos interpessoais.

Assim, as oficinas possibilitaram que as aprendizagens se tornassem úteis no cotidiano, a exemplo do encontro em que se propôs a leitura de *A turma da Mônica em: o Estatuto da Criança e do Adolescente*, levando os jovens a conhecerem sobre os direitos que lhe são assegurados, bem como seus deveres e responsabilização previstas pela não observância das normas, apresentando, ainda, reflexões sobre o futuro. Foram analisadas duas produções dos jovens Benji, Che, Guerreiro, Nick e Thor. Começamos transcrevendo o que constitui o nosso objeto de estudo:

No quinto e sexto encontros, após a leitura da revista em quadrinhos – *A turma da Mônica em: o Estatuto da Criança e do Adolescente*, autor Maurício de Sousa em parceria com a UNICEF, durante roda de conversa, os jovens responderam e apresentaram suas reflexões conforme a seguinte questão: Ser sujeito de direitos, o que é isso? Guerreiro, em sua fala, fez o seguinte destaque:

Eu entendi que todas as pessoas têm direitos também, têm deveres, os direitos não podem ser desrespeitados, se por acaso alguém não respeitar o direito do outro, deve receber um tipo de penalidade, aqui nossos não é respeitado. (Roda de conversa, Guerreiro, 05 /08/2017).

Esta proposição evidencia claramente o sentido e a percepção que ele tem a respeito da vida dele e de outras pessoas, tem consciência de que todas as pessoas, independentemente de gênero, cor, cultura, religião e classe social, são sujeitos de direitos;

consequentemente, têm deveres a cumprir em sociedade. Ainda na visão de Guerreiro, estar no CASE/Cuiabá é consequência dos seus atos, sustenta a ideia de que quem não respeita os direitos do outro recebe algum tipo de penalidade, para ele, não é problema passar um tempo lá, mas também não faz diferença positiva alguma. Ele deixa bem claro que os jovens têm seus direitos violados pela instituição.

Trata-se, assim, de compreender as dualidades experienciadas por Guerreiro, que cria e reproduz coalizões e estratégias de convivência coletiva, ao mesmo tempo em que também se angustia, sofre, desenvolvendo mecanismos de defesa ou até mesmo demonstrando manifestações de enfrentamento com relação às formas imediatas e gerais de relações de opressão no espaço de privação de liberdade. Freire (2005) afirma que há necessidade de, além de revisar o processo educativo antidemocrático, substituir tal atitude, estimulando a consciência transitivo-crítica por meio de um novo planejamento, neste caso, para o CASE/Cuiabá, a fim de que se possa desenvolver uma formação humanista.

Nick revelou aspectos interessantes sobre ser sujeito de direitos:

Entendi que todos nós somos sujeitos de direitos, tanto faz ser rico, pobre, preto ou branco, todas as pessoas têm seus direitos, mas também têm seus deveres. Para que a pessoa possa viver bem, ela tem que ter os seus direitos respeitados e respeitar os direitos das outras pessoas, estamos aqui por não respeitamos alguém, mas não temos os nossos direitos respeitados, só temos que respeitar. Lá fora, os manos do comando mandam respeito, se não dança, por isso temos que obedecer. (Roda de conversa, Nick, 05 /08/2017).

Este jovem leva uma vida com significação peculiar, vive entre dois polos de instigação social (SPAGNOL, 2005). Por um lado, defronta-se com a opressão institucional que lhe cobra respeito, disciplina e obediência, por outro lado, depara-se com o mundo delituoso. É válido mencionar que o jovem tem plena consciência de que infringiu a lei, de que o respeito às regras da instituição são elementos primordiais para sua liberdade. Expressa sentimento de injustiça sob a alegação de ter os seus direitos violados.

Com base no pensamento de Freire (2005) e Costa (2001, p. 17), a educação só é eficaz na medida em que reconhece e respeita seus limites e exercita suas possibilidades. No caso da relação socioeducador e jovem, essa maneira de entender e agir implica a adoção de uma estrita disciplina de contenção e despojamento que corresponde, no plano conceitual, a uma dialética de proximidade e distanciamento; pois acreditamos que se faz necessária a franqueza na relação socioeducadores e jovens, porém, sem perdermos a lucidez. Abrir-se aos vínculos, sem confundir com intimidade. Da mesma forma, é importante exigir, mas sem a perda da ternura e da razão, especialmente no espaço de privação de liberdade que já carrega um estigma punitivo e hostil.

Benji destaca em sua fala a importância das normativas preconizadas pelo ECA:

Sujeito de direitos é porque toda pessoa tem direito, tem regras e deveres. O ECA, por exemplo, é um livro que fala dos direitos das crianças e adolescentes,

então as pessoas devem seguir o ECA, se não seguir está passando por cima dos direitos de todas crianças e adolescentes, só que na verdade isso não temos aqui, o socioeducativo não fala dos nossos direitos, só diz que erramos e que temos que pagar na tranca. (Roda de conversa, Benji, 05/08/2017).

O excerto acima revela que o jovem não só se vê como detentor de direitos. Reconhece que o ECA é um livro de ordenamento jurídico que tem como objetivo a proteção integral dos direitos do público infanto-juvenil. Observe-se que os sentidos das medidas socioeducativas configurados pelo jovem se expressam de duas formas: a medida socioeducativa de privação de liberdade é somente uma punição, a qual cumpre por ser obrigado, em função de um erro e/ou erros, ou ato/os infracional/ais. Reforça sua condição de infrator, contribuindo para sua permanência à margem da sociedade e impedindo que vislumbre um futuro diferente.

A partir do enunciado de Benji, é importante reconhecer a ambivalência do sentido da ação socioeducativa desenvolvida no CASE/Cuiabá. Nos documentos legais ECA e SINASE; a socioeducação é vista como uma política pública que tem por objetivo construir, junto dos jovens, novos e apropriados conceitos de vida, buscando o fortalecimento dos princípios éticos da vida social. Para tanto, parte-se do pressuposto de que a socioeducação é uma política que tem como proposta a educação para a vida em liberdade. Todavia, pode-se inferir que não há um canal aberto para a aproximação entre socioeducador e jovem, propícia à construção de processos educativos que rompam com as práticas de opressão, voltados para o desenvolvimento de uma educação humanista, libertadora e emancipadora, que assegure as transformações almejadas pelo processo socioeducativo.

A socioeducação refere-se a um movimento emancipador do sujeito que, para o educador Costa, deve estar articulado a um projeto sociopedagógico:

Em síntese, as ações educativas devem exercer uma influência edificante sobre a vida do adolescente, criando condições para que ele cumpra duas tarefas bem peculiares dessa fase de sua vida: I) plasmar sua identidade, buscando compreender-se e aceitar-se; II) construir seu projeto de vida, definindo e trilhando caminhos para assumir um lugar na sociedade, assumir um papel na dinâmica sociocomunitária em que está inserido. (COSTA, 2004, p. 71).

Thor apresenta algumas considerações sobre os sentidos dos direitos estabelecidos no ECA e sobre a medida socioeducativa:

Cara, o ECA fala dos nossos direitos, o problema é que ninguém respeita ele. O ECA fala que a criança e ao adolescente devem receber atendimento primeiro no posto de saúde, escola, casa, esporte e diversão; isso não acontece nunca. Aqui no Pomeri direitos são poucos, dever esse tem bastante, a gente tem direito de estudar, jogar bola, médico isso ainda acontece, mas às vezes até isso tem dia que a gente não tem. Outra coisa, no ECA fala que podemos reclamar, vai reclamar malandro, ninguém liga, os professores, o diretor da escola, as coordenadoras da escola, as técnicas ainda bate um

real, conversa com a gente entende a gente. Na real, os nossos direitos não são respeitados. (Roda de conversa, Thor, 05/08/2017).

Thor assevera que a privação dos direitos imposta a uma parte da população torna-se um dos condicionantes da sua fragilidade, frente às obrigações atribuídas às pessoas em sociedade, ou seja, a um Estado Democrático de Direitos. O não acesso a boas condições de saúde, a uma educação de qualidade, ao mínimo necessário à sobrevivência, à moradia adequada, lazer, esportes e cultura, entre outros espaços de socialização saudáveis e de 190 desenvolvimento humanos, torna-se fator determinante para a fragilização dos sujeitos em seu ambiente familiar, comunitário e social.

Ainda podemos analisar no excerto que, dentro das instituições que aplicam as medidas socioeducativas, é possível verificar a existência de diversas práticas irregulares e negligências. Muitas vezes, ferindo e negando os direitos de quem, apesar de qualquer atitude, jamais deixou de ser humano e de ser portador dos mesmos. É possível verificar que o jovem se reporta ao diretor, às coordenadoras e aos professores da escola e técnicas do CASE/Cuiabá com atenção especial, apontando a existência de uma relação pautada no acolhimento, afeto e confiança. Freire (1992) argumenta que a educação deve ser usada como ferramenta para a liberdade de transformação e conscientização. E essa prática de liberdade só poderá se estabelecer a partir do momento em que o oprimido tenha condições de redescobrir-se e perceber-se como um sujeito de sua própria destinação histórica.

Che faz as seguintes considerações:

Carinha, você bateu uma real, a gente é esse tal sujeitos de direitos, mas ninguém tá nem aí não, aqui nesse lugar socioeducativo, ninguém respeita o nosso direito, ninguém tá nem aí pra nós, por eles a gente fica só na tranca, sem aula, sem bola, sem nenhuma atividade, eles querem é bater o terror mesmo. (Roda de conversa, Che, 05 /08/2017).

Che conhece as regras e submete-se à justiça, apresentando uma clara noção de justiça retributiva, reconhece que é sujeito de direitos, entende que está sendo responsabilizado por um ato ilícito, o que resultou em uma sanção. Por outro lado, continua afirmando que é invisível como sujeito de direitos, uma vez que está em privação de liberdade. No enunciado de Che, verifica-se ausência de um projeto educativo direcionado para os jovens, sinalizando uma avaliação distorcida do propósito da medida socioeducativa e contribuindo para a perda de seu significado social e educativo.

Partindo da reflexão de Che, evidenciamos que a socioeducação se constitui uma política pública jurídico-sancionatória e sociopedagógica, ressaltando-se que esta última dimensão deve se sobrepor à primeira. Durante o processo socioeducativo, o jovem deve receber atendimento multidisciplinar, dando-se ênfase a sua escolarização, profissionalização e estímulo à convivência familiar e comunitária. Freire afirma (2005) que é nas reflexões que se oportunizarão transformações da realidade. Propõe ainda que a educação seja uma prática de liberdade, que leve as pessoas a refletirem sobre si mesmas,

sobre suas ações e sobre sua relação como indivíduo de uma sociedade.

A escuta das falas desses jovens revela ser frequente uma substituição do falar pela ação. Nos contatos informais mantidos com esses jovens, era corriqueiro ouvir que não havia nada a ser dito sobre suas vidas ou mesmo “falando ou não, nada vai mudar”. Essa situação vivida no cotidiano do trabalho com os jovens em situação de privação de liberdade fez-nos pensar se a dificuldade em usar a linguagem para expor seus pensamentos, desejos e expectativas não estaria relacionada com a situação de diversas formas de silenciamentos vividos.

Foi possível constatar que os jovens, mesmo vivendo situações semelhantes no contexto de privação de liberdade, têm uma compreensão da realidade vivida, do espaço inserido e dos processos educativos que ali ocorrem, na relação e convivência com outras pessoas, embora haja muitos pontos de convergências em suas falas.

6 | À GUIA DE CONCLUSÃO

Vivemos um momento em que se faz imprescindível a desconstrução das experiências danosas, reinventando-as, repensar o sistema socioeducativo é preciso e necessário. Entretanto, isso não significa a sua extinção ou agravamento. Não se pode pensar em uma sanção severa, por meio da privação de liberdade, para resolver o problema da criminalidade e violência em nosso país. A proposta não é incentivar a defesa de endurecimento do ECA, por exemplo, mas sim manter viva uma reflexão constante acerca da capacidade sociopedagógica que possui esse sistema.

As falas dos jovens evidenciam que o CASE/Cuiabá está ainda distante de promover sua função – reinserir os jovens em situação de privação de liberdade no conjunto social. Percebe-se que essas medidas passam a não ter eficácia, pois não são aplicadas de maneira adequada e isso se dá, também, devido ao despreparo da instituição e para a execução das mesmas. Os dados revelam que profissionais que atuam nesses espaços ainda precisam assumir o compromisso de ampliar a escuta e conceder voz aos jovens, abdicando das práticas de opressão e punição, promovendo oportunidades para a afetividade, o respeito e o diálogo.

Esse dever de desconstrução da punição e não aceitação é um ato de resistência e luta pela garantia dos direitos desses jovens. É crucial, porém, para a construção de políticas públicas sólidas e eficazes de atendimento socioeducativo, que se efetivem ações conjuntas envolvendo diversos atores como: Poder Executivo (federal, estadual e municipal), Poder Judiciário, Ministério Público e a sociedade civil, dando abertura ao princípio da incompletude institucional.

Dessa forma, em tempos de pandemia, tão importante quanto a responsabilização do jovem transgressor é assegurar-lhe direitos e garantias fundamentais, desde a fase de investigação/apuração dos fatos, com o devido respeito ao processo legal e condições

especiais da área infanto-juvenil, até o final da execução da medida. Para tanto, é essencial garantir a eficácia dos direitos do jovem que permaneceram em privação de liberdade durante todo o período da pandemia.

A socioeducação decorre da perspectiva de que o desenvolvimento humano deve se dar de forma integral, contemplando todas as dimensões do ser. É a opção por uma educação que vai além da escolar e profissional, uma educação humanizadora, libertadora e emancipadora, que valorize os sujeitos como construtores de seus conhecimentos, prevalecendo entre os pares uma relação dialógica. Esta ideia está intimamente associada a uma nova forma de pensar e abordar o trabalho com os jovens.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 8.069/1990. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Brasília/DF, 1990.

BRASIL. **Lei 12.594/2012. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)**. Brasília/DF: Casa Civil, 2012.

BRASIL. CNJ. Conselho Nacional de Justiça. **Orientação técnica para inspeção pelo Poder Judiciário dos espaços de privação de liberdade no contexto da pandemia**. 2020a.

BRASIL. CONANDA. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Recomendações do CONANDA para a proteção integral a crianças e adolescentes durante a pandemia do covid-19**. 2020b.

BRASIL. **CNE/CP. PARECER Nº 5/2020**, de 28 de abril de 2020 sobre reorganização dos calendários escolares e realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da COVID-19. Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/30-04-2020-19-39-cne-divulga-parecer-comorientacoes-sobre-a-reorganizacao-do-calendario-escola-atividades-pedagogicas-nao-presenciais-em-razao-da-pandemia-da-covid-19>. Acesso em 06 de novembro de 2020.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Pedagogia da Presença: da Solidão ao Encontro**. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2001.

COSTA, A. C. G. **Os regimes de atendimento no estatuto da criança e do adolescente: perspectivas e desafios**. Secretaria Especial de Direitos Humanos. 2004.

DICK, Bob. Como conduzir e relatar a pesquisa-ação. In: Richardson, R. J. **Pesquisa-ação Princípios e Métodos**, João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano ; JULIAO, Elionaldo Fernandes. A educação na prisão como política pública: entre desafios e tarefas. **Educ. Real**. [online]. vol.38, n.1, p. 51- 69, 2013.

ONOFRE, E. M. C. Educação Escolar para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 239-255, maio-ago, 2015.

MATO GROSSO. **Secretaria de Estado de Educação** (SEDUC). Aprendizagem Conectada. Disponível em: <http://www.aprendizagemconectada.mt.gov.br/ensino-fundamental>. Acesso em 06 de novembro 2020.

SPAGNOL, Antônio Sergio. **Jovens perdidos**: um estudo sobre os jovens delinquentes na cidade de São Paulo. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2008

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

CAPÍTULO 2

O OBSERVATÓRIO COMO FERRAMENTA PARA A PESQUISA E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS SOBRE OS INDICADORES EDUCACIONAIS

Data de aceite: 01/02/2021

Deuzimar Costa Serra

Universidade Estadual do Maranhão-UEMA
<http://lattes.cnpq.br/9349562924350573>

Ilka Márcia Ribeiro de Souza Serra

Universidade Estadual do Maranhão-UEMA
<http://lattes.cnpq.br/9701947243565086>

Francisco Romário Cunha de Araújo

Universidade Estadual do Maranhão-UEMA
<http://lattes.cnpq.br/8572518934696704>

Luciana de Castro Sousa

Universidade Estadual do Maranhão-UEMA
<http://lattes.cnpq.br/6315757774131638>

RESUMO: O Observatório do Centro de Estudos Superiores de Codó-CESCD/UEMA foi implantado em parceria com a Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis – PROEXAE e o Núcleo de Tecnologias para Educação-UEMANET em 2018 para fomento à pesquisa e extensão, mantendo informações atualizadas sobre indicadores educacionais e de outras áreas em sintonia com órgãos oficiais, norteado por uma concepção tecnológica interdisciplinar para subsidiar a produção científica e atividades de extensão universitária. O observatório na sua fase preliminar prioriza os arquivos de indicadores educacionais resultantes de uma pesquisa sobre o monitoramento e avaliação da meta 20 (vinte) e suas estratégias do Plano Estadual de Educação do Maranhão-PEE, como ação vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas

Públicas e Gestão da Educação-GEP/PPGE.

PALAVRAS-CHAVE: Observatório. Tecnologia. Pesquisa. Extensão.

ABSTRACT: The Observatory of the Centro de Estudos Superiores de Codó-CESCD/UEMA was implemented in partnership with the Pro-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis - PROEXAE and the Núcleo de Tecnologias para Educação-UEMANET in 2018 to promote research and extension, keeping up-to-date information on educational indicators and other areas in line with official bodies, led by an interdisciplinary technological design to support scientific production and university extension activities. The observatory in its preliminary phase prioritizes the archives of educational indicators resulting from a research on the monitoring and evaluation of the target 20 (twenty) and its strategies of the State Education Plan of Maranhão-PEE, as an action linked to the Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Gestão da Educação-GEP/PPGE.

KEYWORDS: Observatory. Technology. Research. Extension.

INTRODUÇÃO

A criação e implementação do Observatório de Indicadores Educacionais no Centro de Estudos Superiores de Codó-CESCD/UEMA se justifica pela inexistência na região leste ou quicá no estado do Maranhão de um Observatório com enfoque nos dados educacionais, de modo particular dos resultados do monitoramento e avaliação da meta vinte e

suas estratégias do Plano Estadual de Educação – PEE do Maranhão, Lei nº 10.099/2014, correlacionada nos Planos Municipais de Educação – PME norteado pelas questões: Quais as dificuldades e desafios para manter atualizado os indicadores educacionais e outras informações que possam subsidiar a pesquisa e a produção de conhecimentos? como os resultados e impactos desse repositório podem contribuir para a pesquisa e a extensão?

Desta forma, o Observatório tem como objetivo o fomento à pesquisa e extensão, utilizando as informações com responsabilidade social, visando a sistematização e produção científica, principalmente, na área da educação. Nesse sentido, o observatório, em sua versão preliminar é destinado a catalogar e arquivar os resultados do monitoramento e avaliação da meta 20 e suas estratégias no PEE e nos PMEs em parceria com a PROEXAE e UEMANET.

Nessa perspectiva, o Observatório do CESC/D/UEMA, está sendo uma ferramenta tecnológica para a pesquisa, com enfoque na internet e outros mecanismos em função de alimentar, retroalimentar, atualizar e manter informações para a pesquisa a fim de subsidiar a produção científica, utilizando fontes de instituições educacionais no âmbito da educação básica, superior e outros órgãos oficiais, tais como: IBGE, INEP, SEDUC/MA, dentre outros. Os resultados deste trabalho, subsidiarão a produção científica de documentos relevantes para educação no escopo de contribuir para a implementação de ações convergentes para a efetivação da meta 20 (vinte) e suas estratégias.

Destaca-se que o Observatório de Indicadores Educacionais-OIE tem como referência o Projeto de Pesquisa do Observatório sobre o Plano Nacional De Educação (PNE) no Território de Identidade Bacia do Rio Grande e, originou-se a partir da necessidade de organizar e manter as informações acerca do monitoramento e avaliação dos Planos Estaduais e Municipais de Educação, contribuindo para a produção e sistematização de conhecimentos na área da educação. Nessa direção, Cury (2010, p. 8) considera que um plano de educação “se impõe também para a consciência cidadã como um pilar para que as finalidades da educação se efetivem”.

Com este enfoque é notória a importância do observatório para concretizar os objetivos, visto que em geral constitui um mecanismo voltado para contribuir na resolução de problemáticas específicas, conforme contextos em que são executados e que determinam as suas finalidades. Apesar de serem construídos em torno de objetos distintos, os observatórios apelam para uma tecnologia comum que importa a apropriação do próprio conceito de observatório, envolvendo o trabalho coletivo, múltiplos olhares para a realidade e a sistematização de conhecimentos.

METODOLOGIA

O Observatório está em processo de implantação com o intuito de sistematizar e produzir conhecimentos nas diversas áreas da educação, priorizando dados oficiais referente

aos indicadores educacionais e, na versão preliminar, os resultados do monitoramento e avaliação da meta vinte e suas estratégias do Plano Estadual de Educação do Maranhão-PEE nos 30 (trinta) municípios com menor Índice de Desenvolvimento Humano – IDH, incluindo mais 10 (dez) municípios de referência contemplando uma abordagem qualitativa e quantitativa da pesquisa.

A execução das atividades tem como base um planejamento que definiu um cronograma, mediatizados pela colaboração de pesquisadores que possuem experiência com pesquisas sobre a temática, envolvendo alunos e professores dos cursos do CESC/D/UEMA com a colaboração de profissionais da SEDUC, pesquisadores voluntários de outras IES e o Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Gestão da Educação – GEP/PPGE.

Nessa perspectiva, os passos metodológicos para a implantação do Observatório foram estabelecidos, da seguinte forma: a) Elaboração da Proposta de Criação e Implantação do Observatório de Indicadores Educacionais no CESC/D/UEMA; b) Registro da Proposta junto à PROEXAE-UEMA, apresentação e aprovação da proposta junto ao Colegiado do CESC/D/UEMA; c) Lançamento do Observatório no Seminário Científico no CESC/D; d) Organização das informações da pesquisa sobre a meta 20 do PEE, correlacionada nos PMEs; e) Atualização de informações e elaboração de relatórios; f) organização e arquivamento de informações desde quando iniciou a pandemia da Covid-19.

Segundo Vieira (2013), a estatística é a ciência que fornece os princípios e a metodologia para coleta, organização, apresentação, resumo, análise e interpretação de dados. Seguindo esse raciocínio é recorrente que tal conhecimento torne-se parte fundamental de diversas áreas, principalmente da área de pesquisas científicas.

No que se refere a execução da pesquisa sobre a meta 20 do PEE foram elaborados questionários para realização da pesquisa com os sujeitos, tais como, no âmbito municipal: Secretário(a) de Educação, Presidente do Conselho Municipal de Educação-CME, Coordenador(a) do Fórum Municipal de Educação-FME, Técnico(a) responsável pelo PME na Secretaria de Educação, Representante dos gestores, das universidades e do sindicato dos professores no FME. Paralelamente, para a pesquisa no âmbito estadual, foram elaborados questionários para a União Nacional de Dirigentes Municipais da Educação-UNDIME/MA, Fórum Estadual de Educação-FEE e Secretaria Estadual de Educação-SEDUC/MA.

Entretanto, com o advento da pandemia da Covid-19 (SARS-CoV-2), declarada pela Organização Mundial da Saúde – OMS em março de 2020 e do isolamento social, assim como as suas consequências, foi necessário adequar as ações do projeto às medidas sanitárias e de segurança, suspendendo as atividades presenciais relacionados a pesquisa e extensão. No entanto, as atividades passaram a ocorrer de forma remota com reuniões através do Google Meet e plataformas de mensagens instantâneas para atualizar o banco de dados, assim como reorganizar e replanejar a execução das ações do projeto de

pesquisa.

Dessa forma, com o intuito de manter o observatório em funcionamento foram realizadas pesquisas com os discentes dos cursos de Bacharelado em Administração e Ciências Contábeis do Centro de Estudos Superiores de Codó-CESCD com fito de fornecer informações importantes sobre as características socioeconômicas dos alunos e as dificuldades enfrentadas durante o período pandêmico advindo da COVID-19, contribuindo para a obtenção de dados concretos em torno da identificação de fatores que influenciam nas experiências e desafios com o ensino remoto vivenciados pelos docentes, discentes e colaboradores do campus CESCD/UEMA assim como compreensão dos quantitativos de infectados e outras variáveis advindas da atual conjuntura.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O Observatório está em fase de implementação com a organização de materiais e arquivos indispensáveis para o seu funcionamento, dispondo de profissionais que estão executando as ações, seguindo orientações e etapas para consolidação dos objetivos. Nessa direção, destaca-se os resultados parciais: Contato com Instituições locais para firmar parcerias; Definição de um Comitê Científico composto por representantes das Instituições parceiras (UFMA, IFMA); Encaminhamento e aprovação do Projeto de Criação do Observatório para aprovação no Conselho do CESCD/UEMA;

Para execução das atividades no observatório foram utilizadas as Tecnologias da Informação e Comunicação - TICs para contribuir na organização de fontes de dados na abordagem quantitativa e qualitativa, elucidando o eixo norteador do trabalho interagindo com as teorias e práticas que possam fazer mudanças significativas, uma vez que as TICs se apresentam como novas possibilidades de organização das atividades educativas para os professores e na forma como os alunos se apropriam do conhecimento.

Em relação ao desenvolvimento das TICs, DIAS et al (2020) destaca que:

O desenvolvimento das TICs e a intensificação de seu uso não ocorreram somente nos espaços educacionais, na atualidade a tecnologia tomou conta do cotidiano tanto dos nativos digitais como dos imigrantes, sendo incorporada nas residências, nos automóveis entre outros usos da vida humana. (DIAS et al, p. 8, 2020)

As tecnologias na educação estão ganhando vasto alcance e permitindo novas formas de comunicação. Os serviços de salas de bate-papo e de correio eletrônico (e-mail) permitem conversas de pessoas do mundo todo em um universo on-line, por meio das redes sociais como uma ferramenta de comunicação que ultrapassou as barreiras de tempo e do espaço.

Na educação, podemos ter uma mudança significativa na forma como as pessoas se apropriam do conhecimento, as tecnologias são instrumentos fundamentais para a pesquisa.

Incorporar os modernos recursos é preciso integrá-los efetivamente aos fundamentos de uma nova educação VIDAL (2002). A introdução das tecnologias na educação abre um leque de possibilidades de renovação no trabalho pedagógico.

Nesse enfoque, Jonassen (2007) corrobora:

Ao longo da história da informática educacional, uma utilização básica dos computadores tem sido fornecer ensino assistido por computador, incluindo repetições e treino (drill and practice), tutoriais e, mais recentemente, tutoriais inteligentes. O ensino assistido por computador (EAC) apresenta a perspectiva de aprender a partir de computadores, sendo que o computador é programado para ensinar o aluno e para dirigir as atividades no sentido da aquisição de competências ou conhecimentos predefinidos. (JONASSEN, 2007, p.16).

Dessa forma, as tecnologias de informação e comunicação se apresentam como novas possibilidades de organização das atividades educativas para serem utilizadas em determinada área de conhecimento, visto que professores e alunos podem se amparar em diferentes linguagens de comunicação e expressão para auxiliar a construção de conhecimentos.

A proposta da criação do observatório subsidiará pesquisas e extensão bem como avaliação e a socialização das informações de conhecimentos produzidos nas diversas áreas do conhecimento de forma interdisciplinar fazendo jus a definição:

O emprego da palavra “Observatório” tornou-se muito comum nos últimos tempos. É sonoramente agradável, *cai bem* para qualquer título e confere certa *opulência institucional*: “Observatório de estudos...”, “Observatório de pesquisa...” e assim vai. Na ausência de qualquer fonte mais específica sobre o assunto, ousou propor um conceito que parece adequado às situações que conheço. Por analogia aos “Observatórios Astronômicos”, pode-se dizer que um Observatório é uma “instituição” ou “grupo” que se propõe essencialmente a diligenciar, acompanhar e/ou fiscalizar atividades promovidas por outras instituições, grupos, agrupamentos, setores ou segmentos da sociedade. No contexto das atividades realizadas pelo Estado, os Observatórios normalmente são pessoas jurídicas de direito privado sem fins lucrativos que acompanham e colaboram com a gestão de recursos públicos. No contexto acadêmico, esta expressão ganhou espaço na denominação de grupos de pesquisa sociais, focados em diagnosticar quali e quantitativamente os resultados de projetos, ações e práticas sociais. (ARRABAL, 2012, p. 1)

Essa abordagem remete a uma reflexão sobre o conceito de “Observatório” que passa também pela concepção de pesquisa que pode se converter num instrumento de informação e de subsídio para a elaboração das políticas públicas na área da educação, como premissa a ser conquistada ao longo do processo de implantação e de consolidação das ações projetadas.

Na sociedade da informação estamos reaprendendo a conhecer, a se comunicar, a ensinar e a aprender; a integrar o humano e o tecnológico; a integrar o individual, o grupal

e o social. Com o avanço tecnológico e a difusão da informática nas escolas, discutem-se as contribuições que esta pode oferecer ao ensino para as aulas tradicionais e acríicas que não refletem as mudanças do mundo atual.

Nesse contexto, o Observatório está sendo um acervo de informações com múltiplos olhares para a realidade e a sistematização de conhecimentos sobre indicadores educacionais. Dessa forma, os resultados obtidos através da implementação do Observatório de Indicadores Educacionais no Centro de Estudos Superiores de Codó – CESCSD oportunizaram a organização e catalogação de arquivos de documentos referentes aos Indicadores Educacionais, dentre outros, envolvendo a pandemia para fortalecer os estudos e debates sobre as informações, em especial na comunidade acadêmica do CESCSD/UEMA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criação e implementação do observatório de indicadores educacionais como ferramenta tecnológica de fomento à pesquisa e extensão é de suma importância para manter informações oficiais atualizadas sobre indicadores educacionais e outras áreas do conhecimento, mas, sobretudo para subsidiar a produção científica e a extensão universitária. Para tanto, no percurso desse trabalho é justo destacar os desafios e tensões que permeiam as etapas de consolidação das ações, visto que depende da colaboração das parcerias, pesquisadores e apoio das Instituições envolvidas, bem como recursos financeiros para suprir as despesas com equipamentos e manutenção do Observatório.

REFERÊNCIAS

ARRABAL, Alejandro Knaesel. O que é um observatório de Pesquisa? Disponível em: <<http://www.praticadapesquisa.com.br/2012/06/o-que-e-um-observatorio-de-pesquisa.html>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. REIS, Magali. ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

DIAS, Vagner da Silva et al. Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e a inovação das políticas públicas educacionais. **Brazilian Journal of Development**. Vol. 6, No. 11, 2020, DOI: <https://doi.org/10.34117/bjdv6n11-479>. Acesso em: 10 nov. 2020.

GUEDES, Marilde Queiroz et al. **Projeto de Pesquisa Observatório Plano Nacional De Educação (PNE) no Território de Identidade Bacia do Rio Grande**. Barreiras: UNEB, 2016

JONASSEN, David H. **Computadores, Ferramentas Cognitivas**. Porto: Porto Editora, 2007.

MARANHÃO. **Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão**. Diário oficial, MA, 11 jun. 2014. Disponível em: <http://www.educacao.ma.gov.br/files/2016/05/suplemento_lei-10099-11-06-2014-PEE.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2020.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2020.

VIDAL, A. M.; MAIA, J. E. B.; SANTOS, G. L. **Educação, informática e professores**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

VIEIRA, Sonia. **Estatística básica**. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) E INCLUSÃO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA ESCOLA REGULAR: PROBLEMAS E POSSIBILIDADES

Data de aceite: 01/02/2021

Data de submissão: 04/01/2021

Aurea Cintra de Azevedo Marra

Instituto Federal Goiano – Campus Ceres
Aluna do Curso de Especialização em
Formação de Professores e Práticas
Educativas
Ceres - Goiás
<http://lattes.cnpq.br/3243079818409002>

Lucianne Oliveira Monteiro Andrade

Instituto Federal Goiano – Campus Ceres
Professora do Curso de Especialização
em Formação de Professores e Práticas
Educativas
Ceres – Goiás
<http://lattes.cnpq.br/3243079818409002>

RESUMO: Este Artigo foi desenvolvido durante a Pós-graduação em Especialização em Formação de Professores e Práticas Educativas e tem como ponto de partida a escolarização e inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores do ensino regular, que recebem esses alunos. Muitos professores que atuam em escolas inclusivas preferem um discurso equivocado e obscuro sobre o TEA. Com o objetivo de analisar as mudanças promovidas pelas políticas de inclusão em relação ao acesso e permanência dessa criança escola, destacando o papel da tecnologia no âmbito da educação de alunos autistas e ressaltando

os possíveis benefícios do seu uso no apoio e aprendizagem. Para tanto escolheu-se como método a Revisão Integrativa para feitura do artigo, consistindo na construção de uma análise ampla da literatura, contribuindo para discussões sobre métodos e resultados de pesquisas, bem como, para reflexões sobre a realização de estudos, permitindo a combinação de dados de literatura teórica e empírica. Após a obtenção dos dados, os mesmos foram analisados conforme seu conteúdo, com a organização do material e sistematização das ideias, além da classificação das informações em categorias, numa unidade de registros onde foram escolhidos 15 artigos e por fim, o tratamento e interpretação dos dados com base na literatura. Concluído que quando não existe ambiente apropriado e condições adequadas à inclusão, os ganhos no desenvolvimento cedem lugar ao prejuízo, indicando a necessidade de reestruturação geral do sistema social e escolar para que a inclusão seja efetuada.

PALAVRAS-CHAVE: Transtorno do Espectro Autista (TEA); Práticas Pedagógicas; Inclusão; Aluno com TEA; Educação Básica Regular.

AUTISTIC SPECTRUM DISORDER (TEA) AND INCLUSION IN THE PEDAGOGICAL PRACTICES OF THE REGULAR SCHOOL: PROBLEMS AND POSSIBILITIES

ABSTRACT: This Article was developed during Post-Graduation in Specialization in Teacher Training and Educational Practices and has as its starting point the schooling and inclusion of the student with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the pedagogical practices developed by teachers

of regular education, who receive these students. Many teachers who work in inclusive schools prefer a mistaken and obscure speech about TEA. In order to analyze the changes promoted by the inclusion policies regarding access and permanence of this school child, highlighting the role of technology in the education of autistic students and emphasizing the possible benefits of its use in support and learning. To this end, the Integrative Review was chosen as the method for making the article, consisting of the construction of a broad analysis of the literature, contributing to discussions about methods and research results, as well as for reflections on the conduct of studies, allowing the combination of theoretical and empirical literature data. After obtaining the data, they were analyzed according to their content, with the organization of the material and systematization of ideas, in addition to the classification of the information in categories, in a record unit where 15 articles were chosen and, finally, the treatment and interpretation of the data. data based on the literature. It was concluded that when there is no appropriate environment and adequate conditions for inclusion, the gains in development give way to losses, indicating the need for a general restructuring of the social and school system for inclusion to be effected.

KEYWORDS: Autistic Spectrum Disorder (ASD); Pedagogical Practices; Inclusion; Students with ASD; Regular Basic Education.

INTRODUÇÃO

Com o advento do processo inclusivo, a escolarização do Autista é discutida em diferentes níveis educacionais, acreditando-se que todos os alunos devem ser atendidos em suas necessidades, o processo de escolarização é proveniente de características diferentes dos alunos, que estão sendo atendidos pelo ensino regular. Esse estudo tem como ponto de partida a escolarização e inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores do ensino regular que recebem em suas salas de aula, alunos diagnosticados com TEA. Entende-se que o assunto é polêmico, sendo tratado como tabu a ser quebrado.

A ocorrência de TEA em crianças que estudam em escolas públicas e particulares, crescendo de forma alarmante nos últimos anos. O tema é tão sensível que alguns profissionais da educação fingem não reconhecer a atual realidade. Em 2012, a Lei n. 12.764, instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, proporcionando à criança autista o direito à escolarização com qualidade como aluno pertencente à instituição de ensino, indicando que o sistema educacional brasileiro garantirá em todos os níveis e modalidades de ensino um projeto pedagógico legitimando o atendimento educacional especializado ao aluno com TEA.

Acredita-se, que o TEA é uma condição pouco conhecida entre os professores e que na prática de processos inclusivos existem muitos obstáculos, principalmente a insuficiência de um atendimento educacional adequado as suas necessidades. Muitos professores que atuam em escolas inclusivas não definem com exatidão aspectos e características, preferindo um discurso equivocado e obscuro a que seja o Autismo.

OBJETIVOS

Geral:

O estudo objetiva analisar a prática pedagógica desenvolvida pelo professor da escola regular no processo de inclusão educacional do aluno com TEA na educação básica, bem como atitudes e práticas pedagógicas em sala de aula junto a alunos com o transtorno.

Específicos:

- Sensibilizar e instruir os docentes e os outros funcionários da área escolar, do ensino fundamental na inclusão do TEA pelas práticas pedagógicas adequadas.
- Analisar as mudanças promovidas pelas políticas de inclusão em relação ao acesso e permanência / presença da criança com autismo na escola regular.
- Destacar o papel da tecnologia no âmbito da educação de autistas ressaltando os possíveis benefícios do seu uso no apoio e aprendizagem.

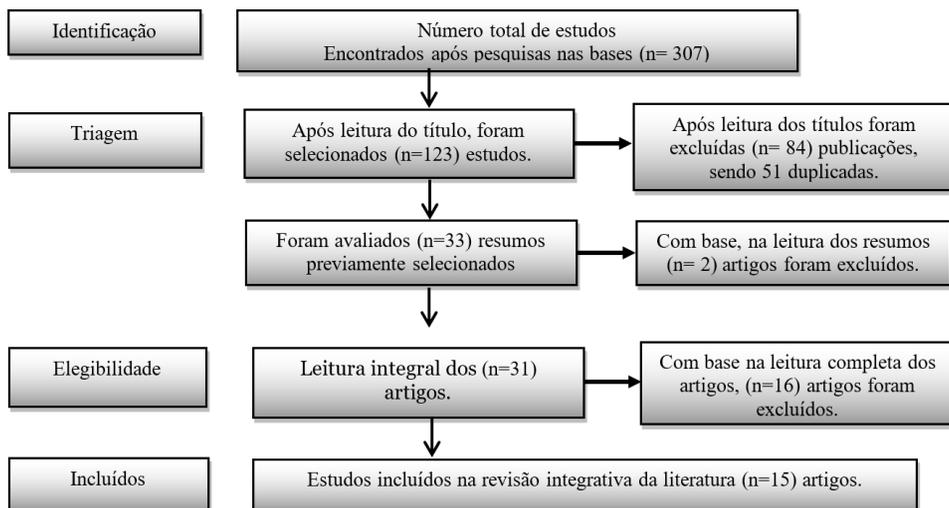
MATERIAIS E MÉTODOS

Escolheu-se como método a Revisão Integrativa para feitura do artigo, consistindo na construção de uma análise ampla da literatura, contribuindo para discussões sobre métodos e resultados de pesquisas, bem como, para reflexões sobre a realização de futuros estudos, permitindo a combinação de dados de literatura teórica e empírica. Inicialmente fez-se a seguinte pergunta: Quais os problemas e as possibilidades existentes na escola regular, para a inclusão nas práticas pedagógicas dos alunos com transtorno do espectro autista (TEA) e inclusão?

Após esta pergunta houve o levantamento dos artigos literários, realizando-se uma busca nas seguintes bases de dados: Google Acadêmico, Scielo, entre outros, todos de vinculação livre. Foram utilizados, na busca: artigos, monografias, teses e periódicos com os seguintes descritores: Transtorno do Espectro Autista (TEA); Práticas Pedagógicas; Inclusão do aluno com TEA na educação básica regular. Os critérios de inclusão definidos para a seleção dos artigos foram: artigos publicados em português; artigos na íntegra que retratassem a temática referente à revisão integrativa e artigos publicados e indexados nos referidos bancos de dados.

Os critérios de exclusão usados foram temas que não tratassem diretamente do assunto. A análise dos estudos selecionados, em relação ao delineamento de pesquisa, pautou-se tanto na análise quanto na síntese dos dados extraídos dos artigos, tendo sido realizadas de forma descritiva, possibilitando observar, contar, descrever e classificar os dados, reunindo o conhecimento produzido sobre o tema explorado na revisão, onde foram localizados 307 artigos de interesse para a pesquisa.

Após a obtenção dos dados, os mesmos foram analisados conforme seu conteúdo, com a organização do material e sistematização das ideias, além da classificação das informações em categorias, numa unidade de registros onde foram escolhidos 15 artigos e por fim, o tratamento e interpretação dos dados com base na literatura. Para a inclusão dos estudos, realizou-se a leitura criteriosa dos mesmos, a seguir foi realizada a categorização dos dados em grupos temáticos, conforme indicado no quadro abaixo:



Quadro 1: Fluxograma da categorização dos dados.

Fonte: Confeccionado pela Autora.

RESULTADOS

Para a autora ocorreu um acréscimo do entendimento dos fundamentos teórico-metodológicos embasando-se no estudo dos saberes, da cultura e nas práticas pedagógicas que indicam a dinâmica institucional para a inclusão de alunos com TEA nas escolas regulares, pois os processos utilizados no ensino dessa aprendizagem acompanham os determinantes sociais, culturais e históricos, solicitando concepções de educação e práticas educativas diferenciadas, sendo necessário no âmbito das políticas públicas, reflexões sobre as práticas pedagógicas utilizadas na escola regular para o aluno com TEA e a criação de uma alternativa para o ensino dessas práticas.

Pois, um dos problemas detectados foi à dificuldade dos professores que trabalham com alunos autistas enfrentam nos desafios da inclusão educacional e no diálogo com a família, o que se confirmou pela análise feita nos artigos pesquisados. Como resultados dos 15 (quinze) trabalhos escolhidos, apresentam-se 05 (cinco) artigos com texto completo

foram selecionados para apresentação conforme o ano:

Ano	Livros, Artigos, Dissertações	Autor	Título
2016	Artigo	Benini, W.; Castanha, A.P.	A inclusão do aluno com transtorno do espectro autista na escola comum: Desafios e Possibilidades
2018	Artigo	Barbosa, M. O	O transtorno do espectro autista em tempos de inclusão escolar: o foco nos profissionais de educação
2018	Artigo	Orrú, S.E	Base Nacional Comum Curricular: à contramão dos Espaços de aprendizagem inovadores e inclusivos
2018	Artigo	Faria, K.T. <i>et al</i>	Atitudes e práticas pedagógicas de inclusão para o aluno com autismo.
2020	Artigo	Ferraz, A.P.S; Costas, F.A.T.; Freitas, C. do N. de	Base Nacional Comum Curricular e educação inclusiva: algumas considerações

Tabela 1: Artigos demonstrativos da Revisão Integrativa

Fonte: Confeção do Autor

DISCUSSÃO

Não é de hoje que a educação inclusiva é objeto de estudo e pesquisa, mas, percebe-se que a cada ano, os desafios aumentam, principalmente porque, se recebem em salas de aulas, alunos que necessitam de um olhar mais acurado em seu processo de escolarização e que possuem diversas condições como: deficiências físicas, visuais, intelectuais, altas habilidades/superdotação e recentemente os alunos com Transtorno do Espectro Autista - TEA.

O TEA tem como principais características a dificuldade de comunicação social e comportamentos repetitivos, suas principais manifestações aparecem antes dos primeiros três anos de vida. Segundo Santos (2011) o TEA é uma desordem que afeta a capacidade de comunicação, do estabelecimento de relacionamentos e de resposta adequada ao ambiente que o rodeia. Por ser uma perturbação global do desenvolvimento, evolui com a idade e se prolonga por toda vida.

Ainda sobre o TEA, Siluk, (2012) afirma que suas definições atuais o conceituam como uma síndrome comportamental, de etiologias múltiplas, comprometendo o processo do desenvolvimento infantil. O autismo possui causas diversas, Siegel (2008) indica que além das possíveis causas genéticas do autismo, alguns casos são relacionados com fatores de risco atrelados à gravidez e ao parto. Mas, um fator de risco não é o mesmo que uma causa, podendo ser difícil afirmar o causador de um caso do TEA.

Pois, ocorre uma combinação de fatores genéticos e outros relacionados à gravidez e ao parto, determinando se uma criança desenvolve TEA ou outro transtorno global do desenvolvimento. Segundo a Classificação Internacional de Doenças - (DSMV, 2014) adotada pela legislação brasileira, o autismo, o transtorno desintegrativo da infância e a síndrome de Asperger foram absorvidos por um único diagnóstico, chamado de Transtorno do Espectro Autista - TEA. O TEA foi incluído num grupo cognominado Transtornos do Neurodesenvolvimento, condição manifestada muito cedo, antes do ingresso da criança na escola.

Dentre as características do TEA encontram-se os déficits que proporcionam prejuízos no funcionamento pessoal, social e acadêmico, variando desde limitações específicas na aprendizagem ou no controle de funções executivas até prejuízos globais em habilidades sociais ou inteligência. Atualmente, existe um crescimento de crianças e jovens com TEA, frequentando as Escolas Comuns, devendo-se a instituição de Leis e Políticas Públicas, provenientes da luta de pais e familiares pelos direitos da pessoa com deficiência na sociedade.

A Lei nº 12.764/2012 determinou a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, promovendo seu acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e atendimento por profissionais capacitados, desenvolvendo atividades visando à inclusão. Conforme esta Lei, o aluno com TEA garante o seu direito de estar na escola e ser atendido por profissionais preparados. Mas, faltam condições adequadas que abonem a permanência deste aluno na escola, especialmente no que tange a formação dos profissionais para atuar com a sua escolarização.

O estudo sobre o TEA no Brasil é crescente, mas, poucos são relacionados a inclusão nas escolas regulares (MELLO et al, 2013). Estudos indicam que a escola é necessária para o desenvolvimento de uma criança com TEA, devendo incitar suas habilidades de aprendizagem, de reciprocidade sócia emocional, comunicação social, habilidades sociais, interesses diversificado, rotinas padronizadas de vida escolar, oportunizando ambientes planejados para evitar arrefecer a ocorrência de problemas comportamentais como estereotípias corporais e gestuais, comportamentos agressivos e auto agressivos, hiper ou hiperreatividade a estímulos sensoriais, dentre outros.

Quando não são feitas adaptações curriculares, ações de manejo e estimulação apropriadas, a adaptação e aprendizagem desse aluno pode ser mínima, inclusive nula (LEDFORD, WEHBY, 2015). Num estudo de Lima e Laplane (2016) foram mapeadas as trajetórias escolares de alunos com autismo, incluindo os apoios educacionais e/ou terapêuticos que recebiam. Os principais resultados revelaram falhas graves no processo de escolarização, pois, menos de 10% desses alunos recebia atendimento educacional especializado, assim como um número reduzido chegava ao ensino médio, devido a elevada taxa de evasão escolar.

Resultados semelhantes foram reportados em outros estudos no Brasil e em

países em desenvolvimento como problemas a serem suplantados como: despreparo de profissionais, tanto de educação infantil como ensino básico, para a realização de acomodações curriculares; pouca participação do aluno com TEA nas atividades da escola; baixa interação com colegas; habilidades de aprendizagem reduzidas, dentre outros (HARRISON et al., 2016). Na prática, percebe-se o pouco conhecimento sobre esta deficiência. Orrú (2012) afirma que os autistas não são compreendidos pela sociedade, pela falta de conhecimento sobre esta condição.

Assim, o desconhecimento e a falta de informação sobre o TEA produzem incompreensão, fazendo com que as pessoas reproduzam conceitos deturpados sobre o assunto. Por sua vez, Cruz (2014) entende que a exclusão social do autista é proveniente de concepções preconceituosas. Além de considerar que os problemas provenientes das insuficiências no autista não são entendidos pelo grupo social e que o baixo investimento nos processos de socialização e ensino pauta-se no desenvolvimento inferior ao de outras crianças, construindo-se condições empobrecidas de experiências sociais.

Na visão pedagógica existem classificações na literatura sobre tipos de adaptações curriculares que são implementadas dependendo das necessidades do aluno, devendo ser determinadas em função de análises das habilidades cognitivas, padrões de funcionamento comportamental, padrões de comunicação e interação social, funcionamento adaptativo e funcionamento familiar, dentre outros (BRENTANI et al., 2013). Para nortear e embasar os profissionais da educação atuantes nas escolas foram criados documentos de suporte, para seu embasamento no planejamento e na feitura dos planos de aulas.

Esses documentos discorrem sobre assuntos variados que permeiam a educação, como são a Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996), Plano Nacional de Educação (PNE, 2014), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN, 2013), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997), além de serem documentos orientadores. Mais atualmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), surgiu como documento normativo, que teve sua última versão homologada em dezembro de 2018, nortear as etapas de educação infantil, ensino fundamental I e II. Ainda, neste ano estão sendo discutidas as Bases Nacionais Comuns para a formação de professores na Educação Básica.

Cada um dos documentos citados possui grande importância sobre a perspectiva da educação brasileira, pois seus textos caracterizam e garantem por lei a educação para todos, como na Constituição do da República Federativa do Brasil de 1988, indicando o atendimento especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Na sua finalização existe uma conclusão intitulada “Para não Concluir” entendendo que nada é estagnado e que em termos de educação, especialmente em Educação Especial, não existem conclusões definitivas, existindo sempre espaço para a aprendizagem e reflexões que promovam a evolução de conceitos e saberes.

Reconhecendo que as dificuldades encontradas no sistema educacional para atendimento das necessidades educacionais dos alunos matriculados em turmas de

escola regular e entendendo que essa flexibilidade e dinamicidade do currículo não são suficientes para a superação das restrições ou compensação das limitações reais desses alunos. Assim, surgem as adaptações curriculares como uma ferramenta para atuação e potencialização do favorecimento da escolarização dos alunos de educação especial incluídos nas classes regulares de ensino.

Por sua vez, o BNCC é um modelo homogeneizador de ensino, de avaliação de currículos, de professorado e de escola, ditando o ritmo que cada aluno deve aprender, sendo considerado como um paradigma, pois, fere à diversidade, o respeito às diferenças individuais e os processos de inclusão, além de restringir a autonomia dos espaços de aprendizagem, atribuindo exagerado valor à escolarização, pela supervalorização de alguns conteúdos em detrimento de outros (SILVA, 2017).

Conforme o autor, a BNCC não se centra nas características diversas e nas singularidades do Brasil para organização de seu núcleo de currículo mínimo comum, copiando modelos curriculares de outros países. Mostra-se centralizadora em um número exagerado de competências a serem desenvolvidas pelos alunos, depreciando a subjetividade nos processos de ensinar e aprender de cada aluno em seu contexto, de cada escola em sua diversidade. E ainda, o documento traz uma visão restrita de currículo. A descrição de listas de objetivos é uma retomada do modelo curricular tecnicista, que o Brasil experimentou nos anos 70.

Uma listagem neutra de conhecimentos tecnicamente organizada. Mas o currículo escolar nada tem de neutro, já que ele é uma seleção a partir de um conjunto de possibilidades. A decisão sobre o que e como ensinar que norteia essa seleção é uma decisão sobre que tipo de pessoa se pretende formar, sendo mais do que uma decisão técnica, uma decisão de natureza política que a neutralidade esconde. A BNCC em todo o seu reducionismo ignora a LDBEN 9394/96 quando limita à organização das escolas na forma seriada e ensino disciplinar.

Diversos estudos evidenciam no Brasil o valor da aprendizagem contextualizada, autônoma, emancipatória que tem o aluno como o protagonista de sua educação. Espaços de aprendizagem que não se configuram como locais de escolarização, mas de compartilhamento de saberes onde não há fragmentação de conteúdos ensinados ou supervalorizados em detrimentos de outros, pois não objetivam agrupar alunos por idades ou séries, mas construir em conjunto os saberes necessários à educação do presente e do futuro (ORRÚ, 2016, 2017a).

Estudos em outros países indicam sucesso nas adaptações e acomodações curriculares junto ao aluno com TEA, especialmente para aqueles com deficiência intelectual, copiando adaptações e acomodações curriculares são voltadas para um ambiente escolar que promove no aluno potencialidades, estimulando habilidades de aprendizagem e de funcionamento adaptativo (SMITH, LOWREY, 2017). Esse comprometimento em indicadores de funcionamento adaptativo depende de vários fatores, demonstrando o grau

de severidade do TEA (FROST, HONG, LORD, 2017).

Mesmo ocorrendo o impacto desses fatores no funcionamento adaptativo conserva-se um modulador do prognóstico, englobado por ações de intervenção junto à criança em diversos contextos, entre eles o escolar, familiar, social e profissional na vida adulta (SPAULDING, LERNER, GADOW, 2017). A chegada da criança com autismo na escola regular promove preocupação familiar e escolar, existindo questionamento sobre a inclusão dessas crianças, pois a escola necessita de adequações. Brande e Zanfelicce (2012) explicam que o acolhimento de alunos com TEA, é um desafio que as escolas enfrentam diariamente.

Assim, para ocorrer à inclusão escolar, é preciso comprometimento por todos os envolvidos, ou seja, alunos, professores, pais, comunidade, diretor, enfim, todos os participantes da vida escolar direta ou indiretamente. Suplino (2009) entende que para o acesso ser garantido é necessário assegurar a permanência com qualidade, sendo primordial o foco nos potenciais de cada aluno e obrigatório que o educador transmita confiança e segurança, para a sua aprendizagem de forma significativa.

Para que haja esse ensino é necessário um currículo apropriado, promovendo modificações organizacionais, estratégias de ensino e uso de recursos, inclusive os tecnológicos (BRANDE; ZANFELICE, 2012). Segundo ensinamentos de Libâneo (2012), o currículo é a concretização, viabilizando as intenções expressas no projeto pedagógico. Existem variadas muitas definições de currículo que devem ser proporcionadas aos estudantes, princípios orientadores da prática, seleção e organização da cultura.

Mas, quando se pensar em currículo, o foco deve sempre partir da realidade de cada criança, seja ela com TEA ou não, pois, pensar numa proposta curricular vai além dos conteúdos. Ao educador é necessário observar a necessidade do aluno com TEA e como esse currículo vai ajudá-lo no seu desenvolvimento cognitivo (CHAVES; ABREU, 2014). Para que a escola promova a inclusão do autista é preciso que os seus profissionais tenham uma formação especializada, permitindo conhecer as características e as possibilidades de atuação destas crianças.

Esse conhecimento deve ser efetivado no seu processo de formação, principalmente dos professores que atuam no ensino fundamental (SILVA; BROTHERHOOD, 2009). Assim, é necessário que a criança com TEA interaja com outras crianças, pois, segundo Camargo e Bosa (2012), para ultrapassar os déficits sociais dessas crianças, possibilita-se a dilatação das experiências socializadoras, admitindo o desenvolvimento de novos conhecimentos e comportamentos, enfatizando que as crianças com TEA precisam conviver com outras da mesma faixa etária, possibilitando o estímulo a suas capacidades interativas e prevenindo o isolamento contínuo.

A integração dos alunos com necessidades educacionais em escola regula incentiva a autoestima e o próprio crescimento como cidadão. Gikovate (2009) explica que a quebra de uma rotina desencadeia um comportamento agitado, onde a criança se recusa a ir

em frente enquanto não retorna ao padrão anterior, indicando que para a ocorrência de uma inclusão escolar dessa criança, considera-se qual a sua necessidade, fazendo-se adaptações na sala de aula.

Pois, é importante que o autista se sinta próximo ao professor. Mas, a memória do autista é voltada para o visual, sendo necessário que o educador faça com que o aluno observe cores, tamanhos, espessuras, animais e pessoas. Portanto, a sala de aula deve ter pouca estimulação visual, para que o autista não desvie sua atenção da atividade em andamento e o ambiente educacional deve ser calmo e agradável, para que os movimentos estereotipados dos alunos não se alterem, o que foi corroborado por Lopes; Pavelacki, 2005.

CONCLUSÃO

No presente estudo, alguns problemas surgiram, como: os desafios enfrentados por professores em sua prática pedagógica na inclusão de alunos autistas; fatores que ajudam no fracasso de processos inclusivos de alunos com TEA no ensino regular como o despreparo das equipes educacionais para manejo comportamental e excitação de habilidades de aprendizagem; despreparo de pais e/ou cuidadores para manejo do filho; concepções erradas de equipes educacionais em relação ao TEA; práticas psicopedagógicas não amparadas por vidências científicas; falta de sucesso nas adaptações e acomodações curriculares junto ao aluno com TEA, ou os que possuem deficiência intelectual.

Mas existem possibilidades educativas para estas pessoas, pois, cabe ao processo educacional a tentativa de desenvolvimento de suas insuficiências, investindo no processo de interação com o grupo social. Assim, as limitações constitutivas de natureza biológica, não devem anular a existência cultural e social da pessoa com TEA e as possibilidades de seu desenvolvimento pela interação social determinam avanços significativos.

Esse estudo é relevante para a prática pedagógica, pois de nada adianta ter um aluno com necessidades especiais matriculados na escola se não houver pessoas comprometidas, pois este será mais uma das crianças incluídas. Assim, é necessário o empenho para a garantia do aprendizado a todos. Assim, as adaptações curriculares devem fazer parte da formação do professor, cuja área de atuação seja a educação básica, existindo vários aspectos importantes como o conhecimento das diversas condições clínicas determinantes do TEA, habilidades para planejar adaptações e modificações curriculares, garantindo uma educação e ensino de habilidades de aprendizagem diferenciadas.

Entende-se que muitos métodos são propostos para ocorrer uma aprendizagem significativa, das crianças com TEA, ressaltando que os envolvidos na educação desses alunos devem conhecer as suas reais necessidades, sabendo quais métodos devem utilizar, para que haja uma construção do conhecimento e uma verdadeira inclusão. Portanto, no cenário brasileiro, onde ainda são reportados insucessos nas ações de inclusão escolar

junto a alunos com TEA, é importante averiguar atitudes e práticas pedagógicas, pois nem sempre as adaptações ocorrem dentro do contexto escolar.

Tendo em vista, que a rotina para estas crianças é primordial para se organizarem no espaço e tempo, conseguindo aprender. Levando-se em consideração a necessidade de saber o que cada criança aprende, é importante analisar o currículo proposto no processo de ensino-aprendizagem. Assim, o educador avaliará o aluno em seus avanços e entraves. Para que o educador faça essa relação sobre o que e como ensinar ao aluno com TEA é obrigatória uma formação adequada, caso contrário à metodologia usada em sala não servirá para alcançar o objetivo.

Esse é um problema das escolas brasileiras, pois os professores não estão preparados para lidar com essas crianças, pela falta de formação. Por fim, quando não existe ambiente apropriado e condições adequadas à inclusão, os ganhos no desenvolvimento cedem lugar ao prejuízo, indicando a necessidade de reestruturação geral do sistema social e escolar para que a inclusão seja efetuada.

REFERÊNCIAS

- BARBERINI, K.Y. **A Escolarização do autista no ensino regular e as Práticas Pedagógicas.** Universidade Presbiteriana Mackenzie CCBS – Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento. Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, São Paulo, 2016.
- BARBOSA, A.M. *et al.* **O papel do professor frente à inclusão de crianças com autismo.** XI Congresso Nacional de Educação- EDUCERE, Grupo de Trabalho – Diversidade e Inclusão Agência Financiadora: PIBID/ CAPES, 2013.
- BARBOSA, M.O. **O transtorno do espectro autista em tempos de inclusão escolar: o foco nos profissionais de educação.** Revista Educação Especial, abr./jun. 2018 Santa Maria Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>>. <<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X24248>>. Acesso em: 27/09/2020.
- BATTISTI, A.V.; HECK, G.M.P. **A inclusão escolar de crianças com autismo na educação básica:** Teoria e Prática. Universidade Federal da Fronteira Sul- Campus de Chapecó- Curso de Pedagogia, 2015.
- BENINI, W.; CASTANHA, A.P. **A inclusão do aluno com transtorno do espectro autista na escola comum:** Desafios e Possibilidades. Os desafios da Escola Pública Paranaense na perspectiva do Professor. Versão Online. ISBN 978-85-8015-093-3. Cadernos PDE. 2016.
- BRASIL, **Lei nº 12.764**, Congresso Nacional, publicada em 28/12/2012 - LEI BERENICE PIANA
- COELHO, C.P.; SOARES, R.G.; ROEHRS, R. **Visões Sobre Inclusão Escolar No Contexto de Educação Especial:** PCN X BNCC. Revista Educação e Políticas em Debate, v. 8, n. 2. 2019 - ISSN 2238-8346
- COSTA. F.A. de S.C. **Práticas Pedagógicas Inclusivas na Educação Infantil:** atividades lúdicas envolvendo crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Universidade ESTADUAL Paulista Júlio de Mesquita Filho. Faculdade de Ciências - Campus de Bauru- Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica, 2015.

FARIA, K.T. et al. **Atitudes e práticas pedagógicas de inclusão para o aluno com autismo**. Revista Educação Especial, v. 31, n. 61. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>>. <<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X28701>>. Acesso em: 09/10/2020.

FERRAZ, A.P.S; COSTAS, F.A.T.; FREITAS, C. do N. de. **Base Nacional Comum Curricular e educação inclusiva: algumas considerações**. Revista Educação e Cultura Contemporânea, volume 17, número 50, 2020.

MERCADO, E.L. de O.; FUMES, N. de L.F. **Base Nacional Comum Curricular e a Educação Especial no Contexto da Inclusão Escolar**. Disponível em: <eventos.set.edu.br/enfope/article/download>. Acesso em: 25/10/2020.

ORRÚ, S.E. **Base Nacional Comum Curricular: à contramão dos Espaços de aprendizagem inovadores e inclusivos**. Revista Tempos e Espaços em Educação, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 11, n.25, 2018.

ROSA. A.P. de M. *et al.* **O professor e a inclusão do educando autista na escola comum do ensino regular: os desafios na prática pedagógica**. Memorial TCC – Caderno da Graduação, 2017.

SILVA, E.C.S. da. **A prática pedagógica na inclusão educacional de alunos com autismo**. Universidade Federal da Bahia- Faculdade de Educação- Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, 2011.

SPINAZOLA, C. de C.; GOFFREDO, A.T.E. **Relato sobre práticas pedagógicas com um aluno com autismo: desafios e possibilidades para inclusão escolar**, 2018. Disponível em: <unifatea.com.br/index.php/EIE/article/view>. Acesso em: 13/10/2020

TEODORO, G. C.;; GODINHO, M.C.S.; HACHIMINE, A.H.F. **A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Fundamental**. Research, Society and Development, v. 1, n. 2, ago. 2016.

CAPÍTULO 4

A EVOLUÇÃO DAS MÍDIAS DIGITAIS NAS ÚLTIMAS DÉCADAS: CONTRIBUIÇÃO PARA O ATUAL CENÁRIO EDUCACIONAL

Data de aceite: 01/02/2021

Data de submissão: 05/01/2021

Juliana Maria da Silva Melo

Pós-graduada em Orientação e Supervisão
Escolar pela Faculdade Favoni
Professora da rede Estadual de Ensino de MG
Coromandel/MG
<http://lattes.cnpq.br/2629651402284708>

Lucilene Angélica da Silva Ferreira

Pós-graduada em Metodologia e Didática do
Ensino Superior pela Faculdade Cidade de
Coromandel
Professora da rede Estadual de Ensino de MG
Coromandel/MG
<http://lattes.cnpq.br/0400321102753578>

RESUMO: O presente artigo, objetiva analisar a evolução das mídias digitais e sua contribuição no contexto educacional em meio a pandemia. Para se alcançar os propósitos pretendidos utilizou-se a pesquisa bibliográfica. As reflexões aconteceram de forma crítica e analítica. O estudo foi acerca das mudanças ocorridas nas relações e na comunicação entre os indivíduos, trazidas pelas mídias digitais, nos últimos anos. Além disso, foi abordada a relação das mídias digitais na educação devido a relação de contribuição das mídias para com o processo de ensino aprendizagem. O presente trabalho traz ainda, a atuação das mídias digitais no contexto atual da pandemia, verificando sua relevância para atender as demandas de uma

educação atípica. Houve a intencionalidade de demonstrar que as mídias se apresentam como recursos, ferramentas que trazem inúmeras contribuições para a sociedade de forma geral, mas principalmente para a educação.

PALAVRAS-CHAVE: Mídias Digitais. Evolução. Educação. Pandemia.

EVOLUTION OF MEDIA IN THE LAST DECADES: CONTRIBUTION TO THE CURRENT EDUCATIONAL SCENARIO

ABSTRACT: This article aims to analyze the evolution of digital media and its contribution in the educational context in the midst of the pandemic. To achieve the intended purposes a bibliographic search was used. The reflections took place in a critical and analytical way. The study was about the changes in the relationships and communication between the owners, brought by digital media, in recent years. In addition, the relationship between digital media and education was addressed due to the relationship of media contribution to the teaching-learning process. The present work also brings the performance of digital media in the current context of the pandemic, verifying its research to meet the demands of an atypical education. There was an intention to demonstrate that the media are presented as resources, tools that bring contributions to society in general, but mainly to education.

KEYWORDS: Digital Media. Evolution. Education. Pandemic.

INTRODUÇÃO

A sociedade não é estática, está em incessantes transformações geradas pelas ações do homem e, estas transformações modificam as relações sociais, a economia, a política, a educação e as formas como se apropriam dos conhecimentos. Com a criação da internet em 1969 nos Estados Unidos, inicialmente para fins militares, e com o avanço das novas tecnologias instrumentais observa-se o surgimento de várias reflexões críticas acerca da maneira como o homem pensa, sente e age na era digital.

Valendo-se das últimas décadas como objeto de análise, evidencia-se a evolução e a expansão da disseminação das mídias digitais, fato este que ampliou o modo de comunicação e interação do homem em todos os âmbitos sociais.

No contexto educacional, as mídias digitais possibilitaram o uso de recursos tecnológicos nas salas de aula, proporcionando um maior interesse e interação entre professores/alunos/conhecimento. Seu uso nas escolas levou a metodologias inovadoras e dinâmicas, que complementam o processo de ensino e aprendizagem da educação brasileira.

Quando se atém ao atual cenário mundial, observa-se que a evolução das mídias digitais, bem como sua inserção e utilização nas escolas, foram fatores primordiais para a continuidade do ensino em meio ao isolamento causado pela pandemia do Covid 19.

Através de pesquisa bibliográfica acerca dos temas supracitados, este artigo objetiva, analisar a evolução das mídias digitais e sua contribuição no contexto educacional.

Em face do momento atípico de isolamento social vivenciado mundialmente, tendo como um dos meios de prevenção ao vírus, o afastamento físico do ambiente escolar. Faz-se mister, através de uma abordagem teórica qualitativa, o desenvolvimento do presente trabalho a respeito da contribuição das mídias digitais na continuidade das atividades escolares, uma vez que, através delas o processo de ensino e aprendizagem não parou.

Através de tal reflexão, é possível compreender o quanto as interações síncronas e assíncronas entre docentes/discentes/conhecimento, proporcionadas pelas mídias digitais contribuíram para o enfrentamento da atual problemática educacional, causada pela pandemia.

EVOLUÇÃO DAS MÍDIAS: IMPACTOS NA SOCIEDADE ATUAL

De frente a atual sociedade, que se apresenta em constante transformação, principalmente no que tange o desenvolvimento nas formas de convivência, comunicação, nas formas de relacionamento e de consumo, é factível ocorrer indagações tais como: a que é atribuído esse desenvolvimento frenético? Uma possível resposta para essa indagação está relacionada as mídias digitais.

Atualmente é notória, a indispensabilidade da participação ativa na cultura de mídias digitais, para que um indivíduo seja percebido por outros, haja visto, a necessidade de

chamar a atenção para si. MÉDOLA e CALDAS, 2013, p. 127)

Redes sociais, produtos midiáticos, são termos que se tornaram corriqueiros na atual conjuntura social, e não estar inserido nesse meio, é estar imerso em uma perspectiva dita como ultrapassada.

No tocante a mídia digital, é nítido as transformações ocorrentes nas últimas décadas. Carvalho (1997) afirma que, com o fim da II Guerra Mundial, ocorreu a Revolução da Informação e que essa trouxe avanço científico e tecnológico de forma acelerada. Mas, foi na segunda metade do século XX, que o avanço se deu de forma mais efetiva e houve o aumento no processo de transformações sociais.

Diante dessa contextualização dos avanços tecnológicos, a mídia alimenta discussões, Santaella (2014, p. 4) afirma que:

Ela toma como ponto de partida a emergência histórica de tecnologias de linguagem e de comunicação que marcam o advento de mídias até então inexistentes e criam novas formas e processos socioculturais, projetando toda a ecologia midiática recedentes.

Santaella (2014, p.5) afirma que aparelhos eletrônicos como a televisão e o rádio, prepararam o “receptor” para a “interatividade” trazida pelo computador e suas plataformas de comunicação, na “era da convergência”. Atualmente, é praticamente impossível desassociar as mídias do “processamento” virtual.

Em meio a profusão das mídias, Santaella (2014), cita a mídia de diversão de massa, a televisão, acessível em muitas casas junte a divulgação de produtos comerciais. Esse fato de divulgação de produtos comerciais abre outra discussão, no sentido que as mídias, agora na sua totalidade, digitais, passaram a vender ideias comportamentais, ditando os padrões que devem ser seguidos por toda a sociedade, e incentivando o consumo exacerbado. O que vem de encontro com o que diz Carvalho (1997, p.73)

“Esta é uma das razões do êxito do capitalismo que vem transformando definitivamente a vida humana sobre a face da Terra, criando novas relações sociais e culturais e associados a elas, novos atores sociais que passarão a viver contradições específicas de uma sociedade de classes”.

Fato esse, que teve como agravante o surgimento da internet, dado, que essa tornou-se planetária e atua de forma ubíqua e silenciosa, impondo a cultura da classe economicamente dominante.

Nesse sentido, Santaella (2014, p.6) diz: “Aí estava antecipada a emergência pode-se dizer em progressão geométrica da participação, do regime do produtivismo e da transmídia.”

A internet, atua perpetuando os paradigmas do consumismo. E esse vai de encontro com a cultura da convergência apontada por Henri Jenkin (2008), que afirma que, há uma transformação significativa na forma do consumo contemporâneo. Onde há uma infinidade

de ofertas de produtos e redes e essas perpassam todas as mídias, na chamada transmídia.

Essa copiosa oferta em múltiplos ambientes faz com que os consumidores/receptores consumam e se tornem fãs, divulgando as referências dos produtos, em todos os espaços midiáticos, aos quais tem acesso, principalmente na internet.

Santaella (2014, p.7) nomeia essa divulgação, de distribuição em rede “uma dinâmica de contágio viral”. Desenvolvendo um círculo no qual os produtos, se valorizam de acordo com o número de seguidores ou de usuários.

Frente a essa grande virada comportamental, é inevitável comutações para amoldar os conceitos de audiência e público, para que se adequem no contexto midiático atual.

MÍDIAS NA ESCOLA

A revolução midiática trouxe também uma problemática, envolvendo a educação, Santaella (2014, p.5) alega:

Mas foi só o surgimento da internet e o desdobramento de suas plataformas que evidenciaram a incipiência dos graus de liberdade permitidos pela cultura das mídias, pois nesta não haviam ainda soado os sinos da interatividade, participação e da junção da informação e do entretenimento nas mídias do infotainment que estão tirando o sono de muitos educadores.

Freire (1983, p. 24) diz que “a escola que queremos é aquela, em que em vez de adaptar o educando ao mundo dado, procura inquietá-lo para que perceba o mundo dando-se, o qual pode ser mudado, transformado, reinventado”.

Frente a essa afirmação de Freire, é permissível fazer um paralelo da inquietação sugerida por ele com a utilização de mídias digitais no ambiente escolar.

As mídias, fomentam uma discussão sobre novas formas de conhecimento e comunicação. Como apontam Belloni e Bévort (2009, p.1083)

Também é preciso ressaltar que as mídias são importantes e sofisticados dispositivos técnicos de comunicação que atuam em muitas esferas da vida social, não apenas com funções efetivas de controle social (político, ideológico...), mas também gerando novos modos de perceber a realidade, de aprender, de produzir e difundir conhecimentos e informações.

A educação, as instituições escolares, não podem se alienar aos avanços midiáticos e tecnológicos, eis que as crianças estão em contubernio com um emaranhado de informações, como declara MURAND (2011, p. 28), “o que não falta para os jovens alunos é informação, pois essa geração já nasceu imersa na tecnologia”.

Sabe-se que a mídia é onipresente na sociedade atual e oferece imensuráveis contribuições para a educação, e inclusive desponta como um adjutório de alcançar os objetivos pretendidos. Como afirma SOFFNER (2014, p. 58).

A educação tem um papel essencial na modificação da sociedade, assim como, a tecnologia como meio de obtê-la. Juntas compreendem uma “dimensão fundamental de mudança social, já que a evolução e a transformação das sociedades são construídas por meio da interação complexa de fatores culturais, econômicos, políticos e tecnológicos”.

Entretanto, para que a inserção das mídias no âmbito escolar, transcorra efetivamente, é fundamental que os profissionais da educação estejam engajados nesse processo de mudança.

Contudo, é notório, que não há políticas públicas que ofereçam o suporte necessário para os professores, para que possam ministrar suas aulas pautando-se nas ferramentas oferecidas pelas mídias. E assim sendo, muitos docentes, não as utilizam, por não dominarem esses recursos subsidiados pelas mídias digitais, chegando até mesmo a rejeitar os supracitados recursos.

Por conseguinte, para que a mídias sejam incorporadas ao ambiente escolar, (LOPES, 2013) afirma que é imprescindível que ocorra uma formação continuada dos professores, direcionado -os para a literacia midiática e digital.

É inadiável a inserção nas mídias, principalmente as digitais, no processo educacional, uma vez que, essas oferecem uma infinidade de possibilidades e tem um potencial vultuoso, que oferece condições para que o discente atue como ser ativo na sociedade.

Atualmente, a escola se apresenta sem atrativos, anacrônica, um ambiente monótono para os alunos, haja visto que, o ensino como está posto não valoriza o conhecimento prévio do aluno, suas perspectivas, suas convicções. E a chamada geração Z, os jovens que estão imersos na cultura das mídias digitais, que tem todas as informações com apenas um click, não admitem não serem ouvidos.

Assim sendo, acreditam ser mais viável e eficiente buscar conhecimento e informações em plataformas digitais, como o Youtube.

No entanto, reconhecem que necessitam do professor como um orientador, inclusive com a conectividade. Como afirma Cherubin, (2012, p. 12),

“Antigamente, as únicas referências eram pai, tio, padrinho, padre. A geração da internet tem mil amigos no Facebook, 500 seguidores do Twitter. O professor é só uma referência entre outras muitas que eles têm”.

A implementação das mídias digitais, no âmbito escolar é improrrogável, todavia esse processo, deve se dar de forma responsável. Não se trata apenas de inserir as mídias sem objetivos bem definidos e conscientes, nas palavras de Belloni e Bévort (2009, p.1082), são necessários “novos modos de aprender.”

A educação tem como dever preparar de forma crítica os indivíduos para que consigam analisar com criticidade as mídias digitais. Os jovens, estão inseridos na cultura midiática digital, entretanto não sabem selecionar, filtrar, diferenciar o que são informações

úteis e legítimas. O professor então, tem um papel fundamental nesse processo, para orientar os educandos, para que possam construir um aprendizado significativo e ativo, e não atuando como meros receptores e transmissores de informações aleatórias sem significação.

De acordo com Belloni e Bévort (2009), outro fator que atua como agente negativo é o fato de que as mídias se apropriam rapidamente das novas tecnologias, enquanto o processo de aquisição pelas instituições escolares é burocrático e demorado.

Em vista disto, é crucial a integração consciente entre a educação e mídia, uma vez que, do modo como estão postos, esses agentes estão atuando como concorrentes das instituições escolares e porque não dizer familiares também.

Em síntese, de acordo com todos os apontamentos supracitados no presente artigo, conectar a mídia à educação, pode trazer uma esperança na perspectiva que, se os alunos se sentirem motivados nas instituições escolares, problemas como defasagem de aprendizado, evasão escolar, indisciplinas, podem ser minimizados.

É válido salientar, que não se pode imputar as mídias, como um paradigma que irá solucionar de repente problemas encontrados a muitos anos nas escolas, não é isso que está sendo posto. Mas, pode ser analisada como um norte para as práticas docentes se engajarem e assim, se instalarem no mundo o qual as crianças e jovens modernos habitam.

MÍDIAS NO CONTEXTO ATUAL

A pandemia causada pelo Novo Corona vírus levou autoridades do mundo inteiro a tomarem medidas restritivas que evitassem o avanço acelerado da doença, e uma destas medidas foi a paralisação das atividades escolares.

De acordo com Nóvoa (2020) a presença da escola se faz mais importante nos momentos de crise. Grande parte dos países adotaram ou ampliaram o acesso a mídias digitais para garantir que a aprendizagem continuasse,

Em quase todos os países, professores e administradores de escolas são incentivados a usar aplicativos para apoiar a comunicação com alunos e pais, bem como ministrar aulas ao vivo ou gravar aulas em estilo massivo aberto on-line (MOOC). O conteúdo do aprendizado também é fornecido pela TV e outras mídias (HOW, 2020, p. 01)

No Brasil, esta problemática foi colocada em debate por autoridades e representantes da área, que viram na educação à distância possibilitada pelas mídias digitais, uma forma de dar continuidade ao processo de aprendizagem para todos os níveis de educação do País.

De acordo com o Ministério da Educação, a Educação a distância pode ser considerada como,

a modalidade educacional na qual alunos e professores estão separados física ou temporalmente e por isso, faz-se necessária a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação. Essa modalidade é regulada por uma legislação específica e pode ser implantada na educação básica e na educação superior. (MEC, 2018)

Desde maio de 2020, foi implantado em caráter emergencial no Brasil, o ensino remoto, mediado pelas mídias digitais principalmente. Esta modalidade educacional assemelha-se em parte à Educação a Distância, seguindo os mesmos princípios da educação presencial.

Como exemplo, podemos citar a Secretaria Municipal de Educação de Minas Gerais que criou o aplicativo Conexão Escola, com o objetivo de disponibilizar atividades pedagógicas e viabilizar a aprendizagem dos alunos no período de isolamento social. Posto isto, esta ação proposta e implantada viabilizou o acesso de grande parte dos alunos aos conteúdos disciplinares, dando continuidade ao processo de ensino e aprendizagem. Contudo, é necessário apresentar que esta mudança na modalidade de ensino, imposta repentinamente, trouxe muitas dúvidas e questionamentos tanto por parte dos alunos quanto dos professores, principalmente sobre a abrangência do acesso, se teria a mesma qualidade do ensino presencial e se a comunicação entre docentes e discentes alcançaria uma interação que levasse à construção de conhecimentos satisfatória.

Quintas Mendes e outros autores, trazem contribuições para esta temática ao se posicionarem sobre a comunicação por meios tecnológicos a distância, segundo eles ela pode:

Apresentar uma coloração socioemocional muito forte, em muitos aspectos não inferiores à comunicação face-a-face, sendo bastante favorável à criação de comunidades de aprendizagens com relações sociais fortes e desempenhos de tarefa comparáveis à comunicação presencial. (QUINTAS-MENDES et al, 2010, p. 258)

Mesmo com dificuldades quanto ao acesso e uso de tecnologias, observa-se que houve uma aceitação considerável por esta modalidade emergencial de ensino remoto, uma vez que, a aprendizagem é a melhor forma de ampliar a concepção de cidadania.

A comunicação entre docentes e discentes através das mídias digitais foi ampliada para espaços grupais e individuais. Muitos alunos que não conseguiam dirigir se ao professor em sala de aula, agora mandam mensagens privadas a respeito do conteúdo de determinadas disciplinas.

Os professores estão explorando cada vez mais esses ambientes virtuais de aprendizagem para incentivar a interatividade entre os alunos e o assunto da disciplina, fazem uso de diversas ferramentas que tornam as aulas interessantes, convidativas e divertidas e que estimulam a troca de informações e a construção de conhecimentos. Com a evolução das mídias digitais, abriu se um leque de possibilidades para as metodologias de ensino, configurando em uma aprendizagem também dos professores que tiveram que

se atualizar e aperfeiçoar seus conhecimentos a respeito do uso dessas mídias.

Observa-se que há no ensino remoto uma colaboração entre docentes, discentes e família. A visibilidade do processo de ensino e aprendizagem está mais ampla com esta colaboração tripla, de acordo com Pesquisadores da Universidade de Évora,

(...) a aprendizagem colaborativa destaca a participação ativa e a interação, tanto dos alunos como dos professores. O conhecimento é visto como um construto social e, por isso, o processo educativo é favorecido pela participação social em ambientes que propiciem a interação, a colaboração e a avaliação. Pretende-se que os ambientes de aprendizagem colaborativos sejam ricos em possibilidades e propiciem o crescimento do grupo.

As secretarias de educação investiram em ferramentas e ambientes de aprendizagem colaborativos, ou seja, que permitissem que os alunos interagissem com a informação, docentes e a família ao mesmo tempo, resultando em uma construção significativa de conhecimentos.

É importante ressaltar que, o ensino remoto, mediado pelas mídias digitais, não exclui a ação e importância do docente. Muito pelo contrário, de acordo com Noblitt, “professores continuarão a ser valorizados por suas habilidades de administrar o desenvolvimento do processo da educação, e não mais por servirem como fonte de informação”.

O atual cenário da educação, isto é, do ensino remoto, explicita muito bem o pensamento de Noblitt, o professor tem desempenhado uma função imprescindível na mediação da informação através das mídias digitais. A ferramenta por si só não leva o aluno a situações de aprendizagem, o professor é peça fundamental neste processo.

O avanço tecnológico, a criação da internet e a evolução das mídias digitais são ações do homem para o homem, continuarão trazendo benefícios e malefícios quando mal utilizados. O que se deve ter claro é que não são esses fatores que irão revolucionar o ensino e a educação de forma global, mas sim a forma como essas ferramentas são utilizadas no processo.

A interação e comunicação necessárias ao processo de construção de conhecimentos, sempre dependerá mais das pessoas envolvidas do que das tecnologias. O professor não será substituído por nenhuma ferramenta tecnológica, uma vez que, o mesmo é preparado para apresentar situações e problemáticas, dialogar, propor reflexões e pensamentos críticos necessários para que os alunos construam seus próprios conhecimentos.

De acordo com Fantin (2006), as novas tecnologias são possibilidades de renovação das práticas pedagógicas, nunca estarão como rivais em disputa com os professores. Esta afirmativa do autor acima citado, está sendo vivenciada por vários professores neste momento de pandemia, que muitas vezes se reinventaram e renovaram suas práticas para que os alunos se sentissem acolhidos e pudessem interagir com a turma.

Além dos conteúdos disciplinares trabalhados através das mídias digitais, este momento de ensino remoto é propício para os professores refletirem junto aos alunos

sobre o uso crítico e consciente das tecnologias. Nos últimos meses pode se observar a crescente disseminação das Fake News nos ambientes virtuais, expressão que muitos alunos desconheciam, momento relevante para uma intervenção do professor, propondo discussões e soluções para esta problemática.

Sintetizando, as mídias digitais devem ser vistas como meios de interação, de ensinar, de aprender e produzir sentido, haja vista a sua funcionalidade tão importante para a sociedade do século XXI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas abordagens do presente trabalho a respeito da evolução das mídias digitais e sua contribuição para o atual cenário educacional, conclui-se que a evolução das mídias digitais possibilitou uma expansão e ampliação das possibilidades e modos de comunicação e informação da sociedade.

Concomitante, vive-se um novo momento tanto tecnológico quanto com relação a pandemia causada pelo novo coronavírus, o isolamento social como medida de prevenção causou impactos em todas as esferas da sociedade. Nas análises apresentadas fica evidente a visível contribuição das mídias digitais para a educação, uma vez que, possibilitaram a continuidade do ensino nas escolas, minimizando os impactos imediatos.

Conclui-se que a integração das mídias digitais na educação como meio emergencial, é oportuna e pertinente para o momento, pois, procura garantir acesso à educação ao maior número de estudantes. E reitera-se que o momento pós-pandemia traga reflexões e ressignificações acerca da importância da relação entre tecnologias e educação.

REFERÊNCIAS

BÉVORT Evelyne ; BELLONI Maria Luiza. **Mídia-Educação: Conceitos, História e Perspectivas.** Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> . Acesso em: 10 de novembro de 2020.

CARVALHO, M. G. **Tecnologia, Desenvolvimento Social e Educação Tecnológica.** Revista **Educação & Tecnologia.** Curitiba: Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, julho de 1997, semestral, p.70-87.

COSTA, Renata. **Lições do Coronavírus: Ensino remoto emergencial não é ead.** Desafios da Educação.02.04.2020. Disponível em: <<https://desafiosdaeducacao.grupo.com.br/coronavirus-ensino-remoto>> Acesso em: 08 novembro de 2020.

CHERUBIN, KARINA GOMES. **Para lidar com a geração Z, professores recorrem a redes sociais.** Disponível em: <http://mpcidadania.ning.com/profiles/blogs/para-lidar-com-geracao-z-professor-recorre-as-redes-sociais>. Acesso em: 15 nov. 2020.

FANTIN, Monica. **Mídia-educação: Conceitos, experiências e diálogos Brasil- Itália.** Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 10. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1983.

JENKINS, Henri. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2008.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2000.

LOPES, M. **Literacia digital dos professores do 2º e 3º Ciclos das escolas do Conselho Viseu**. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa, 2013.

MEC.2020. Portaria 343. 17.03.2020. Brasília. Disponível em: Acesso em: 10 de dezembro 2020.

MEDOLA, Ana S. D. e CALDAS, Carlos Henrique S. **Videoclipe em ambiente de convergência midiática: regimes de sentido e interação. Comunicação, mídia e consumo**, Ano 10, volume 10, número 29, p. 121-141, 2013

MURAND, Edgar. **O Texto depois da Internet**. In: Revista Língua Portuguesa, n. 64, p. 28-33, fev. 2011.

NÓVOA, António. Conversa com António Nóvoa. **A educação em tempos de pandemia (Covid 19 / Coronavirus)**. [Entrevista concedida a] Gabriel Ferreira. Sindicato dos professores municipais de Novo Hamburgo, Novo Hamburgo, Plataforma YouTube, 8 de abr. de 2020. Disponível em: Acesso em: 20 nov. 2020.

PORFÍRIO, Francisco. **“Isolamento Social”**; Brasil Escola. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/isolamento-social.htm>> Acesso em 09 dezembro 2020.

QUINTAS-MENDES, Antonio et al. **Comunicação mediatizada por computador e educação on-line: da distância à proximidade**. In: SILVA, Marco et al (orgs.). Educação on-line: cenário, formação e questões didáticometodológicos. Rio de Janeiro: Walk, 2010.

REVISTA EXAME. **Quem vai salvar a economia do coronavírus?** Disponível em : Acesso em: 03 de dezembro de 2020.São Paulo: Papyrus, 2004.

SANTAELLA, Lúcia. **Mídia, participação e entretenimento em tempos de Convergência**. Revista GEMInIS // Edição Especial - JIG 2014.

SOUZA, G. R; BORGES, E.M; COLPAS, R. D. **Em defesa das Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação Básica: diálogos em tempos de pandemia**. Revista multidisciplinar. Salvador, v.5, n.1 p.146-169, jan/abr. 2020.

SOFFNER, Renato Kraide. **Tecnologias sociais e práxis educativa**. Rev. educ. PUCCamp. Campinas, 19(1):57-62, jan./abr., 2014. Disponível em: . Acesso em 10 de nov. de 2020.

CAPÍTULO 5

A CONTRIBUIÇÃO DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Data de aceite: 01/02/2021

Dara Ribeiro Ramos

Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
São Mateus – Espírito Santo
<http://lattes.cnpq.br/4370893993619342>

Luana Frigulha Guisso

Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
São Mateus – Espírito Santo
<http://lattes.cnpq.br/0350568559564425>

RESUMO: Neste estudo, pesquisou-se sobre a contribuição dos jogos e brincadeiras no ensino e aprendizagem dos alunos da Educação Infantil, pois é uma das etapas de grande relevância para a criança e primordial para o seu desenvolvimento. O objetivo geral foi apresentar a importância e as contribuições dos jogos e brincadeiras no processo de ensino-aprendizagem dos alunos do CMEI “Menino Jesus” no município de Presidente Kennedy/ES com 2 (duas) turmas, 2(duas) professoras regentes e 4 (quatro) auxiliares de turmas. Este estudo se justifica pela necessidade de uma educação que contemple, de forma lúdica, a formação de conceitos, ideias, possibilitando a criança a exploração, reinventando os saberes voltados para a construção de conhecimentos. A Educação Infantil é a fase de descobertas e as crianças estão sempre em busca do novo. A pesquisa se deu por metodologias qualitativas, através de observações das aulas e aplicação de questionários aos professores regentes, dos quais foram gerados registros analisados. Os dados foram coletados desde o 3º trimestre de

2019 até o início do 1º trimestre de 2020, que possibilitou, inicialmente, verificar a utilização de jogos e brincadeiras na proposta de ensino no cotidiano na escola pesquisada. O estudo revelou a importância de elaborar oficinas de jogos e brincadeiras com as crianças como uma proposta metodológica que foi aplicada nas referidas turmas, possibilitando vivenciar, com subsídios teóricos e práticos, promovendo a interação e a aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Ensino e Aprendizagem. Jogos e Brincadeiras.

THE CONTRIBUTION OF GAMES AND PLAY IN THE TEACHING AND LEARNING OF CHILDREN'S EDUCATION STUDENTS

ABSTRACT: In this study, we researched the contribution of games and play in the teaching and learning of Early Childhood Education students, as it is one of the stages of great relevance for the child and essential for their development. The general objective was to present the importance and contributions of games and play in the teaching-learning process of the students of CMEI “Menino Jesus” in the municipality of Presidente Kennedy / ES with 2 (two) classes, 2 (two) leading teachers and 4 (four) class assistants. This study is justified by the need for an education that contemplates, in a playful way, the formation of concepts, ideas, enabling the child to explore, reinventing knowledge aimed at the construction of knowledge. Early childhood education is the discovery phase and children are always looking for the new. The research was carried out by qualitative methodologies, through observations of the classes and application of

questionnaires to the conducting teachers, from which analyzed records were generated. The data were collected from the 3rd quarter of 2019 until the beginning of the 1st quarter of 2020, which made it possible, initially, to verify the use of games and games in the daily teaching proposal in the researched school. The study revealed the importance of developing, as a Final Product, games and games workshops with children as a methodological proposal that was applied in the aforementioned classes, making it possible to experience, with theoretical and practical subsidies, promoting interaction and learning.

KEYWORDS: Early Childhood Education; Teaching and Learning; Games and Games.

1 | INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa intitulada “A contribuição dos jogos e brincadeiras no ensino e aprendizagem dos alunos da Educação Infantil”, apresenta um tema de grande relevância para o processo educativo infantil, pois a criança, nesta fase escolar, pode ter o brincar como uma ferramenta importante para o seu desenvolvimento físico, emocional, cognitivo, social e cultural.

Neste contexto, o brincar auxilia muito no processo ensino-aprendizagem dessas crianças, fazendo com que elas criem conceitos, ideias, possibilitando a construção, exploração e reinventar os saberes. Tudo isso, reflete sobre sua realidade e também na cultura em que vivem. Assim, as crianças têm ganhado protagonismo nos mais diferentes âmbitos: educacional, investigativo, publicitário dentre outros. Brasil (2010, p.26) afirma que a criança: “[...] constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, questiona, e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo Cultura.” Antes, eram colocadas como indivíduos que obedeciam à vontade dos adultos, hoje, conquistaram seus gostos, ideias e sentimentos e podem externá-los.

O professor que atua na Educação Infantil é o elemento fundamental na realização da mediação entre a criança e as atividades recreativas, desenvolvidas com elas. Assim, elas devem ser acolhidas em espaços/tempos, os quais devem ser pensados para elas, respeitando o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem. Para isso, precisam hoje mais do nunca, buscar atualização para que consiga interagir e transmitir o conhecimento necessário para essas crianças.

A escolha desta temática se deu pelo contato direto que temos com a educação infantil, desde a época de estagiária na graduação, e por perceber as estratégias de ensino que o professor usava na sala de aula, como o lúdico. Vimos que através dos jogos e brincadeiras, o professor regente conseguia auxiliar no processo ensino-aprendizagem das crianças que interagem entre si, através de jogos e brincadeiras, quando mediadas e estimuladas por ele.

Os jogos e brincadeiras ainda são alvo de muitos debates, observações e pesquisas. Eles são, portanto, partes fundamentais da aprendizagem e desenvolvimento da criança,

pois geram a oportunidade de criar e recriar a cada nova brincadeira, bem como reproduzir o mundo que a cerca, porque o brincar, para ela, é uma forma de linguagem usada para compreender e interagir consigo, com o outro e com o mundo. Gonçalves (2018, p.12) afirma que: “A brincadeira é, para ela, um espaço de investigação e construção de conhecimento sobre si mesma e sobre o mundo”. Neste sentido, entende-se que os recursos lúdicos não têm apenas a utilidade de divertir os infantes, mas também, e principalmente, ensinar.

Na intenção de desvendar tal inquietação, o objetivo geral da pesquisa é compreender a importância e as contribuições dos jogos e brincadeiras no processo de ensino-aprendizagem dos alunos do CMEI “Menino Jesus” em Presidente Kennedy/ES.

Para alcançá-lo, faz-se necessário elencar os seguintes objetivos específicos: observar a frequência e quais jogos e brincadeiras são utilizados na rotina do processo ensino-aprendizagem da “Creche Semeando o Saber”; verificar, através dos professores, quais jogos e brincadeiras utilizados são mais atuantes para o desenvolvimento da aprendizagem infantil na escola; promover, através das observações realizadas no CMEI “Menino Jesus”, oficinas pedagógicas para confecção de jogos e brincadeiras com a finalidade de auxiliar o processo ensino-aprendizagem das crianças.

2 | METODOLOGIA

Esta pesquisa foi realizada na Creche CMEI “Menino Jesus”, uma escola de Educação Infantil que fica localizada no município de Presidente Kennedy – ES. Foram envolvidas duas turmas da Educação Infantil, num total de 40 alunos, 2 (duas) professoras regentes e 4 (quatro) auxiliares, totalizando 46 atores.

A Creche CMEI “Menino Jesus” atualmente atende a 197 alunos. Seu corpo técnico-administrativo se compõe, atualmente, por 83 funcionários e a área física está estruturada com: 10 salas de aulas, uma sala da direção, uma brinquedoteca, uma sala para pedagogo, uma secretaria, uma cozinha, dois refeitórios, uma dispensa, um banheiro para uso dos funcionários, banheiro adequado para crianças, banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, lavanderia e pátio descoberto. Foi um estudo que aplicou a metodologia qualitativa, indo a campo, através de observações de aulas nas 2 (duas) turmas.

Vale ressaltar que foram feitas, através das observações, anotações descritivas e reflexivas. Assim, foram partes descritivas detalhadas sobre o que acontece nas salas de aula; e reflexiva, porque inclui sua vida pessoal, ideias, dúvidas, sentimentos, entre outros dados dos observados.

Prosseguindo, para complementar as observações, foi realizada a aplicação de questionários aos professores regentes, visando adquirir mais conhecimento do fazer pedagógico na Educação Infantil, traçando um paralelo. Este questionário foi elaborado com questões objetivas do cotidiano, mencionando a contribuição dos jogos e brincadeiras

na Educação Infantil, por exemplo: O lúdico está presente na sala de aula? Qual a utilização dos jogos e brincadeiras? Quais jogos são mais influentes para o desenvolvimento do discente? Em que momento a ludicidade faz parte da aula? Entre outras perguntas relacionadas ao tema. De acordo com Oliveira, Santos e Florêncio (2019, p.15):

[...] o pesquisador deve tornar-se cada vez mais partícipe no processo e ter acesso às pessoas e ao campo. É necessário que a observação seja concentrada no que é mais essencial. As fases de observação participante são: observação descritiva, observação localizada e observação seletiva; [...].

3 I RESULTADOS E ANÁLISE DE DADOS

3.1 Resultados das observações nas salas de aulas

O primeiro contato com a sala de aula foi observar a ornamentação das mesmas. As atividades lúdicas das crianças foram impactantes. Assim o olhar estava voltado para os docentes e discentes presentes, apresentando e explicando o objetivo nas salas de aula, como iria aplicar o projeto e observar as docentes e os discentes. Assim, percebi que aquele espaço tinha uma professora que aplicava seguindo o planejamento e com o objetivo as atividades propostas. A seguir, são apresentadas as informações coletadas com a Professora.

PROFESSORA: Nesta observação, foi possível perceber que todas as crianças estavam presentes neste dia, em torno de 15, que sentadas no chão, em roda, ouviam a história de Chapeuzinho Vermelho. Em seguida, a professora pediu que elas observassem a imagem e relatassem o que chamou mais a atenção no decorrer da história. Depois da contação da mesma, as crianças sentaram para a liberação para tomar o lanche. Continuando, ela levou a turma para o quiosque no interior da escola para brincar com peças de Lego, onde produziram diversos brinquedos, de acordo com a imaginação de cada criança. A seguir, a professora pediu para que elas guardassem os brinquedos na sacola. Prosseguindo, ela organizou-os em fila para adentrarem a sala de aula. Em sala, começaram a cantar algumas músicas escolhidas pelas crianças, dentre elas: O sapo, Indiozinho, a canoa, e outras. Finalizando, os alunos se organizaram para tomar banho e a seguir almoçarem.

Constatou-se que a rotina desta turma, e da professora, segue a uma sala de aula da Educação Infantil, entretanto, não houve direcionamento docente quanto ao recurso lúdico utilizado. Pareceu uma realidade mecanizada e pouco prazerosa. As crianças realizaram as atividades como que para cumprimento de uma organização estipulada pela professora, sem criar, intervir e agir sobre as atividades realizadas.

PROFESSORA: Por volta das 07h20min da manhã, de uma quarta-feira, a docente começou a aula, cumprimentando com “bom dia” a turma e prosseguiu: “Hoje iremos aprender as Vogais, com objetos do cotidiano”. E começou a apresentar as vogais, uma

de cada vez, com a seguinte abordagem: “A de apontador, E de escova, I de isopor, O de óculos e U de uniforme. Dando continuidade, a ela perguntou às crianças, quem da turma teria o nome que começava com a letra “A”, e prosseguiu perguntando as demais vogais.

Foi possível observar as seguintes brincadeiras: de casinha, de Super-heróis, de escorregador e cavalo que se encontram no pátio da Creche. A docente contou a história dos três porquinhos. Teve uma conversa inicial. Apresentou a capa do livro da história para as crianças e questionou: vocês conhecem a história de três porquinhos que resolveram morar sozinhos? Os discentes responderam sim. Ela começou a contar a história.

PROFESSORA: Às 07h30min, a professora solicitou que as crianças sentassem nas cadeiras. Ela iniciou uma revisão do tema trabalhado, no dia anterior, questionando: “quem sabe a música A Canoa Virou”? As crianças responderam em coro e voz alta. Seguindo, a docente cantou a música com as crianças. Em seguida, confeccionaram, conjuntamente, canoas de papel cartão e os alunos pintaram. Conduziu dizendo para a turma: “como todo barco tem um pescador”, solicitou que eles desenhassem o pescador do jeito que achassem melhor.

Ela foi, de mesa em mesa, cortando o pescador. Também distribuindo um peixe de papelão e papel crepom para que as crianças fizessem bolinhas que seriam as escamas do peixe. Com a mediação das auxiliares, cada criança fez suas bolinhas e colaram sozinhas nos peixes. Em seguida, a professora montou uma exposição na sala com a letra da música e com as atividades feitas pelas crianças. Também, a docente, encaminhou as crianças para o pátio e cantaram novamente a música.

PROFESSORA: Na segunda-feira, a professora, ao entrar na sala, pediu para as crianças sentarem nos seus devidos lugares. Começou a rotina questionando: como está o clima hoje? Chovendo, nublado ou sol? Quente ou frio? Quantos alunos têm hoje? Quantas meninas? Quantos meninos? Seguiu cantando “Bom dia turma, como vai?” Em seguida, cantou a música direcionada a cada criança perguntando “Bom dia e como vai?” Prosseguindo, chamou as crianças para sentarem no chão junto com ela, e comunicou que iriam ouvir a história da Branca de Neve. Apresentou a capa do livro. Perguntou quem já conhecia. Uma aluna se manifestou e foi convidada a contá-la para os demais colegas, reproduzindo-a com um fantoche na mão. A aluna perguntou à professora quem era o autor? Ela disse que daquela forma, a autoria era da turma da Educação Infantil, e começou a contar, apresentando os personagens, as características, onde vivem os sete anões, quem são eles, explicou sobre o mal e o bem, entre outras perguntas e respostas.

Em seguida, cantou com a turma a música “A janelinha fecha quando está chovendo e a janelinha abre se o sol está aparecendo. Pra lá, pra cá, pra lá, pra cá, pra lá”. Foi possível perceber a alegria, gestos e sons das crianças junto da professora, além do envolvimento. As crianças se divertiram e ficou perceptível seu interesse.

PROFESSORA: Neste dia de observação, a professora entra em sala, cumprimenta muito alegre, as crianças, que repetem na mesma intensidade. A seguir ela continua

dizendo: “Hoje iremos contar uma história muito linda, Os Bichinhos do Jardim”. Apresenta a capa do livro e os fantoches da história. Enquanto a professora narrava, ela alterava o tom da voz, de acordo com os personagens e as crianças imitavam juntos com ela, da seguinte forma: gato faz miau, galinha cocoricó, o pintinho, Piu-Piu e assim, sucessivamente, entre outros sons.

Após o término da história, a professora deixou as crianças pegarem os fantoches e perguntou o que o urubu faz. Os mesmos responderam, produzindo o som do animal e, assim, sucessivamente. Ela questionou as crianças quais as cores dos animais e qual a primeira letra do nome deles. Encerrando, deu uma folha para cada estudante e pediu para desenhar o bichinho que mais gostou da história. Assim, percebe-se a interação das crianças e a espontaneidade com a história.

PROFESSORA: Neste dia, observou-se que a professora cumprimentou as crianças, batendo as palmas e começou a cantar a música de bom dia.

Em seguida, a professora explicou que naquele dia iriam tomar o lanche comportados, depois brincar lá fora, no quiosque, onde a mesma fez alguns combinados e explicou as brincadeiras para os alunos. A atividade lúdica realizada foi “Amarelinha no Chão”, em que algumas crianças, com o comando dado, conseguiram pular de um pé só, outras não. O segundo comando foi não poder pisar na linha da Amarelinha. No decorrer da brincadeira, só uma criança que pulou na linha e o grau de desafio foi aumentando. O terceiro desafio foi ter que saltar entre uma ou duas casas da amarelinha, quatro crianças conseguiram completar o desafio.

No decorrer dessas observações, percebeu-se que as atividades da professora trabalharam a autonomia na sala de aula e que a utilização de atividades lúdicas, naquele contexto, promoveu a interação e envolvimento das crianças de forma que elas aprenderam brincando e de forma significativa.

Além disso, percebeu-se, também, que a docente trazia para a sala de aula propostas de brincadeiras do cotidiano e oportunizaram as crianças brincar com jogos e brincadeiras da sua preferência. Assim, é de extrema importância que as crianças brinquem, criem, inventem e desenvolvam outras brincadeiras.

3.2 Analisando os dados das observações

3.2.1 O Espaço da Sala de Aula

Foi possível analisar que a sala de aula tem sido um espaço explorado pelas professoras e as crianças, que brincam de forma dirigida e espontânea, tem essa ferramenta no auxílio de sua aprendizagem. As professoras levaram para a sala jogos e brincadeiras de extrema importância para a aprendizagem das crianças, oportunizando-as, além do brincar, criar, inventar, dando asas à imaginação. Matos (2015) afirma que:

O espaço escolar não se restringe às paredes da sala de aula. [...] os espaços externos são considerados prolongamentos dos espaços internos e precisam ser utilizados numa perspectiva pedagógica. Sendo assim, outros todos os espaços escolares devem ser considerados. Os espaços externos são equivocadamente pouco considerados na maioria das escolas de Educação Infantil. Assim, o que deveria ser uma extensão do espaço interno acaba não sendo valorizado como deveria.

Ressalta-se que o planejamento e inserção de atividades lúdicas nas turmas observadas foi significativo, pois houve a mediação docente. Dessa forma, o ideal é que o brinquedo, a brincadeira e o jogo tenham objetivo de entreter, sim, mas principalmente de ensinar e para aprender conteúdos, gerar conceitos e adquirir conhecimentos. Para isso, é necessário um professor que faça uso do espaço da sala de aula de forma a promover a construção do conhecimento das crianças, planejar atividades adequadas, selecionar os materiais ideais, observar as crianças e que faça perguntas, além de orientar as crianças a entender melhor o mundo e o ambiente escolar que as rodeia. De acordo com Matos (2015, p.11):

A busca pela constituição de um ambiente que proporcione boas experiências para a criança é imprescindível, pois este exerce papel fundamental no desenvolvimento das crianças. Deste modo é preciso pensar sobre o ambiente educativo na Educação Infantil.

Vale ressaltar que o espaço escolar das duas professoras do CMEI da pesquisa é um espaço com o uso de lúdico, e que, neste sentido, pode avançar mais neste sentido.

3.2.2 Atividades Lúdicas e a Função do Professor como mediador

No decorrer das observações, foi possível perceber a aplicabilidade de atividades lúdicas de forma que elas contribuíssem no desenvolvimento das crianças e também, que elas são de suma importância, principalmente nas creches que as crianças estão em processos de construção. Assim, a mediação do professor é fundamental na aquisição da aprendizagem.

As atividades lúdicas enriquecem o aprendizado, promovem a interação e a integração das crianças. Para isso, o professor, na sala de aula, deve ser o mediador da aprendizagem e responsável por diversificar o espaço, trazendo diferentes métodos para o contexto escolar, criando novas possibilidades, propondo o ambiente significativo e prazeroso. Oliveira (2015, p.26) afirma que:

Desta forma, o lúdico está relacionado a uma atividade humana, um estado de espírito, de bem-estar evocando sentimentos de liberdade e espontaneidade de ação, sendo espaço de possibilidades, investigação, autoria, autonomia e construção de conhecimento.

Neste contexto, ele é o facilitador e deve lançar mão dos jogos e brincadeiras, cabendo ao professor fazer com que as crianças sejam participantes, se apropriem,

transmitam e reinventem os jogos e as brincadeiras na Educação Infantil. Porém, a criança tem o direito de se expressar através da experiência e de saber se defender. A menos que ela peça ajuda do adulto, a mediação tem que ser com bastante cuidado, respeitando a opinião dos discentes e os comandos das brincadeiras estabelecidas por ele.

Assim, o professor, na prática dentro da sala de aula, desenvolve em seus alunos um conhecimento crítico diante do mundo, através dos métodos aplicados, que é possível aprender através das atividades lúdicas. Portanto, através das observações das aulas, é importante elaborar registros, o que foi pertinente na brincadeira, as falas entre os mesmos, coletividade, desafios e afetividade.

3.2.3 Práticas e Vivências Lúdicas na Educação Infantil

Nesta pesquisa, verificou-se que as práticas e as vivências vão além das observações das práticas desenvolvidas pelos professores em sala de aula, envolvendo a ludicidade, a participação das crianças, as expressões corporais, músicas, interações lúdicas, afetividade, atividades orais e escritas desenvolvidas com os alunos, enriquecem o processo ensino-aprendizagem. De acordo com Oliveira (2015, p.12):

Diante das análises observou-se que brincando as crianças se socializaram, construíram e aumentaram a interação entre os pares, desenvolveram mais sua autonomia musical e realizaram processos holísticos de aprendizagem [...] auxiliaram nas apropriações, transmissões e reinvenções das brincadeiras e dos jogos musicais, porque as crianças puderam estar envolvidas no processo construindo o mesmo.

Nesta perspectiva, os professores podem, e devem desenvolver um trabalho com jogos na sala de aula, oportunizando as crianças a manipulação e participação de jogos realizados nos contextos informais, incorporando-os no ambiente de sala de aula para a realização do processo ensino e aprendizagem. Matos (2015, p.11) enfatiza que:

[...] a prática pedagógica nas instituições de Educação Infantil, no cotidiano das crianças, implica a reflexão de que o estabelecimento deve oferecer uma sequência básica de atividades diárias que são referenciadas pelas necessidades das crianças.

Reafirmando a ideia de Matos (2015), as atividades lúdicas devem incorporar o planejamento e prática docente, de maneira que tenham um lugar diariamente em sua rotina.

Vale destacar que foi observado o entusiasmo da professora cantando e dançando com as crianças, como elas explicavam os conteúdos, como faziam a mediação com os alunos e como promoviam as vivências lúdicas. Portanto, as observações realizadas tiveram o propósito de analisar as necessidades de se trabalhar algo a mais na Educação Infantil ou até mesmo auxiliar de maneira lúdica na aquisição do resultado.

3.3 Analisando o questionário

Nesta pesquisa, utilizou-se o questionário por ser uma técnica de cunho qualitativo de coleta de dados que facilitou o envolvimento e o levantamento de uma grande quantidade de dados sobre a temática. Este foi elaborado com 9 (nove) perguntas abertas. As respostas foram transcritas conforme apresentadas pelas professoras participantes.

Iniciou-se com a pergunta: O que é o lúdico para você? Foi obtida a seguinte resposta:

PROFESSORA: O ato de brincar, para o desenvolvimento da criança, na educação Infantil, contribui muito para o ensino e aprendizagem das crianças, bem como o desenvolvimento dos aspectos físicos, sócio emocional e intelectual da criança.

Sendo assim, um fator positivo na construção do conhecimento da criança, e no desenvolvimento da imaginação, raciocínio, criatividade, espontaneidade na construção do sistema de reapresentação. Assim, desenvolvem a identidade, autonomia, assim como a capacidade de socialização e outros.

Conforme Matos (2015) esclareceu, o uso de recursos lúdicos deve ser uma constante. Uma ferramenta que, se bem utilizada e planejada, pode ser muito significativa para a aprendizagem das crianças.

1 - Em relação à sua formação acadêmica, como foi visto o lúdico? (através de disciplinas, estágios ou outra experiência).

PROFESSORA: Na minha formação acadêmica, no antigo magistério, construímos nosso próprio material, aprendi a construir jogos, músicas infantis, brincadeiras e, nesse processo de construção de saberes, sabe-se que, o mesmo deve ser sentido entre a teoria e a prática, sendo tudo preparado com atenção e dedicação. Concluindo que, o lúdico em minha formação acadêmica, foi visto como uma prática de suma importância para o desenvolvimento das minhas atividades através do aprendizado.

2 - Em relação à sua atuação profissional, principalmente em relação a sua atuação na educação infantil, quais contribuições a sua formação acadêmica trouxe para sua prática?

PROFESSORA: Apesar de estar atuando pelo segundo ano na educação (em 2020), está sendo de grande valia aprimorar meus conhecimentos para a minha prática pedagógica.

Ademais, nas contribuições da docente na sala de aula nota-se o estímulo ao desenvolvimento dos alunos, principalmente, através da interação das crianças ao desenvolver as atividades, a participação e o envolvimento na prática.

3 - Como você vê a sua prática (principalmente em relação ao lúdico) no início de sua atuação profissional na educação infantil com relação à sua prática, hoje?

PROFESSORA: Apesar de meu início ter sido bem recente (no ano de 2019) tenho visto que o lúdico é um elemento importante na construção do conhecimento e do

desenvolvimento em todas as áreas, em relação aos educandos. Sendo um tempo de relembrar os conceitos e o refazer da minha prática pedagógica.

A atuação da professora participante da pesquisa, nos recursos lúdicos junto aos discentes, na construção das atividades e no desenvolvimento, foi de suma importância, pois percebeu as relações que a mesma tem pesquisado e apresentado para as crianças.

4 - Na sua rotina, como você trabalha o lúdico no cotidiano escolar?

PROFESSORA: O intuito é educar e ensinar se divertindo e interagindo com o outro, através de brincadeiras, brinquedos, barulhos, alegria, encantamentos, imaginação, fantasia, liberdade, jogos, faz de conta, música, dança, mímicas e outros.

Foi possível através da resposta notar o envolvimento da professora nas atividades propostas, com músicas, danças, teatros, brinquedos, brincadeiras e outros, o que é um dos fatores facilitadores para uma possível vivência lúdica.

5 - Você encontra algum tipo de dificuldade para trabalhar ludicamente com as crianças? Quais?

PROFESSORA: Sim, porém não nos impede de construir e reconstruir nossos saberes e fazeres. Dentre as dificuldades, podem ser citadas: Falta de material didático e pedagógico, falta tempo hábil para planejar em totalidade tudo que um trabalho lúdico requer dos profissionais, a própria família que, às vezes, não compreende a importância do lúdico, pois acham que são apenas brincadeiras sem fundamentações teóricas.

De acordo com as observações, nota-se a falta de material didático no ambiente escolar. Assim, as docentes se reinventam e compram às vezes por conta própria.

6 - O lúdico no cotidiano escolar facilita seu trabalho? De que maneira?

PROFESSORA: Sim. Por meio das brincadeiras, reelaboram citações, enfrentam desafios, resolvem conflitos, desenvolvem o raciocínio e a criatividade.

Observou-se que a docente trabalha o lúdico por meio das brincadeiras, criatividade, desenvolvendo o raciocínio, organização de objetos, imaginação, faz de conta, assim, as mesmas veem o lúdico como uma ferramenta de grande importância no planejamento.

7 - Em sua opinião, quais contribuições o lúdico pode trazer para a vida da criança?

PROFESSORA: Facilita a aprendizagem, desenvolve o físico, o psíquico-social e intelectual. As contribuições do lúdico são fundamentais para a aquisição do conhecimento, contribuindo para que a criança aprenda a se expressar, a lidar com suas próprias emoções, descobrindo seus limites, promovendo o estímulo da imaginação, o desenvolvimento da oralidade, criatividade, afetividade e concentração.

Nas contribuições do lúdico, na vida dos discentes, notou-se a importância com que a professora apresenta para as crianças, de forma individual ou coletiva, proporcionando o ensino-aprendizagem.

8 - Qual a importância e objetivos da BNCC na Educação Infantil?

PROFESSORA: A importância da BNCC é nortear a aprendizagem que os alunos devem desenvolver na escola. Tendo como objetivo garantir ao estudante (educandos)

o direito de aprender um conjunto fundamental de conhecimentos e habilidades comuns na escola, formando estudantes com habilidades e conhecimentos, incentivando a prática pedagógica e promovendo a atuação do corpo-docente das instituições de ensino.

A base também exprime campos de experiências para a organização da BNCC, que são: O eu, o outro e nós; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Tais orientações objetivam direcionar o planejamento e a prática pedagógica, de modo a colaborar diretamente no desenvolvimento integral dos educandos.

Sendo assim, tornar-se claro que o documento legal em questão, tenciona elucidar as aprendizagens essenciais que são inquestionavelmente necessárias na Educação Infantil. A entrevistada compreende os comportamentos, as habilidades, os conhecimentos, as vivências que comprovadamente, colaboram para a construção das aprendizagens e para os desenvolvimentos, perpassando os campos de experiências, as interações e as brincadeiras são tidas como eixos estruturantes e dessa, forma, constituem-se como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Portanto, a docente trabalha os objetivos da BNCC no cotidiano escolar, enfatizando os campos de experiência das atividades propostas, valorizando as habilidades e conhecimentos das crianças/alunos.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Hoje, na sociedade brasileira, a criança tem ocupado um lugar de destaque nos âmbitos político, econômico, cultural, jurídico, pedagógico, da saúde, entre outros. Tanto, que a Educação Infantil passou a atender crianças de zero a cinco anos de idade, fundamentada nas diretrizes curriculares gerais para a educação básica, aprovadas em 7 de abril de 2010. E continua avançando, com a BNCC, que enfatiza 6 (seis) direitos da criança e campos de experiências que são: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações que são fundamentais para que ela possa aprender e se desenvolver.

Ficou perceptível, no decorrer da pesquisa, que muitas coisas estão sendo feitas, mas ainda há muito o que se fazer, porque os jogos e brincadeiras, na Educação Infantil, não podem ser de forma superficial, soltas, sem objetivo, pois têm grande contribuição, no sentido de despertar a fantasia, imaginação nas crianças, além de promover sua aprendizagem de forma lúdica, prazerosa, com uma ação direta sobre a estruturação do seu pensamento e de sua formação.

Por isso, através dos materiais registrados, foi possível perceber que as atividades lúdicas, com metodologias desafiadoras, ainda são muito pouco utilizadas nas aulas. Assim, é possível relatar a importância dos jogos e brincadeiras no processo de ensino-

aprendizagem dos alunos da educação infantil, compreendendo melhor, na prática, os desafios e as possibilidades dentro da sala de aula infantil, como seu uso no desenvolvimento de interações entre o docente, discente e as atividades lúdicas trabalhadas.

Constatou-se, no decorrer da pesquisa, com base nas análises e discussões das informações coletadas, a necessidade de intensificar a aplicabilidade de jogos e brincadeiras na Educação Infantil, pois além da literatura ter mostrado a força das suas concepções epistemológicas, isto ficou claro.

O professor deve se posicionar como um mediador no processo ensino-aprendizagem. Desse modo, este artigo mostra-se relevante, porque constatamos que, além de buscar conhecer a importância dos jogos e brincadeiras na Educação Infantil, é possível a criação de um ambiente educador adequado e organizado, é possível também, a existência de espaços destinados à melhoria do processo ensino e aprendizagem da criança, através da ludicidade despertando, nela, a satisfação e o interesse de forma a enfrentar os desafios de cada jogo e brincadeira; possibilitando-a construir, a cada novo desafio, ideias, críticas e criatividade, auxiliando no desenvolvimento educacional.

Assim, pode-se afirmar a relevância desta pesquisa como contribuição para estudos já existentes sobre os jogos e as brincadeiras, que são considerados de fundamental importância na Educação Infantil. Destaca-se que os professores precisam estudar para a aquisição de conhecimentos teóricos que atendam a realidade da Educação Infantil, neste século, proporcionando à criança o seu desenvolvimento, tanto cognitivo, como social, emocional e físico motor.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

GONÇALVES, Lady Jane; COSTA, Célia Regina Bernardes. O Brincar na Educação Infantil como um Ato de Aprendizagem. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 03, Ed. 02, Vol. 01, pp. 175-186, fevereiro de 2018. ISSN: 2448-0959

KNECHTEL, Maria do Rosário. **Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada**. Curitiba: Intersaberes, 2014

MARTINS, G. de A.; THEÓPHILO, C. R. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

MATOS, Julianna Mendes de. **A organização do espaço da educação infantil: a perspectiva das crianças**. Paraná: PUC, ISSN 2176-1396, p.11042 – 11058, 2015.

MENDES, Sarah de Lima, **Tecendo a história das instituições do Brasil infantil**. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/download>. Acesso em 4 de set. 2019

OLIVEIRA, Andréia Pires Chinaglia. “**A gente ensina, aprende e inventa tudo de uma vez**”: as aprendizagens colaborativas nas brincadeiras cantadas e jogos musicais numa oficina de música com crianças. 2015. 255 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015

OLIVEIRA, Ana Cristina Barbosa de; SANTOS; Carlos Alberto Batista dos;

FLORÊNCIO, Roberto Remígio. Métodos e técnicas de pesquisa em educação. Rio de Janeiro: **Revista Científica da FASETE**, 2019.

ORRICO, João Paulo Santos. **A importância da literatura infanto-juvenil no fundamental II**. 2015. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-importancia-literatura-infanto-juvenil-no-fundamental-ii.htm>, Acesso em 26 de mar. 2020.

CAPÍTULO 6

OS LIVROS DIDÁTICOS DE ENSINO FUNDAMENTAL E A PRESENÇA INDÍGENA EM PRESIDENTE KENNEDY/ES

Data de aceite: 01/02/2021

Naiara Henrique Lima Faro

Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
São Mateus – Espírito Santo
<http://lattes.cnpq.br/9747214224426004>

Sebastião Pimentel Franco

Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
Vitória – Espírito Santo
<http://lattes.cnpq.br/9537169486446367>

RESUMO: Ao longo dos anos, a história indígena foi sendo contada através de um discurso estereotipado e estigmatizante, sob a ótica dos colonizadores, o que ajudou a desenvolver um distanciamento da história real dos povos originários do país. Nesse contexto, o objetivo deste trabalho é identificar como é feita a abordagem da história dos povos indígenas do Espírito Santo nos livros didáticos do 4º e 5º do ensino fundamental e como o estudo dos povos originários locais pode favorecer no resgate de elementos da identidade cultural, tornando uma aprendizagem mais significativa e integral, partindo da perspectiva do estudo da história indígena e tornando o conhecimento histórico como algo real para o aluno. A metodologia deste trabalho se deu através da análise de conteúdo de Laurence Bardin, utilizando como fonte, oito coleções de livros didáticos de história, sendo feita a análise dos conteúdos existentes sobre a história dos povos indígenas. Nos livros didáticos analisados, os indígenas são construídos a partir de uma história que os suspende no tempo e no

espaço, restringindo sua existência aos relatos de cronistas ou antropólogos. Esta situação se reflete na distribuição temporal do texto, já que se fala em indígena como “os primeiros habitantes”, não citando, ou o fazendo de forma vaga e superficial, ao longo do tempo. Essa suspensão no tempo da imagem do indígena é reforçada pelo uso de registros iconográficos, que mostram o nativo com peles, lanças, em suas jangadas, descontextualizando sua existência atual.

PALAVRAS-CHAVE: História; Livro Didático; Espírito Santo; Identidade cultural; Povos Indígenas.

FUNDAMENTAL TEACHING BOOKS AND THE INDIGENOUS PRESENCE IN PRESIDENT KENNEDY / ES

ABSTRACT: Over the years, indigenous history was being told through a stereotyped and stigmatizing discourse, from the perspective of the colonizers, which helped to develop a distance from the real history of the peoples of the country. In this context, the objective of this work is to identify how the history of the indigenous peoples of Espírito Santo is approached in the textbooks of the 4th and 5th grades of elementary school and how the study of local indigenous peoples can favor the rescue of elements of cultural identity, making learning more meaningful and integral, starting from the perspective of the study of indigenous history and making historical knowledge as something real for the student. The methodology of this work was based on the content analysis of Laurence Bardin, using as source, eight collections of history textbooks, with an analysis of the existing contents on the history

of indigenous peoples. In the analyzed textbooks, the indigenous people are built from a history that suspends them in time and space, restricting their existence to the reports of chroniclers or anthropologists. This situation is reflected in the temporal distribution of the text, since indigenous people are spoken of as “the first inhabitants”, not mentioning, or doing so vaguely and superficially, over time. This suspension in time of the image of the indigenous is reinforced by the use of iconographic records, which show the native with skins, spears, on their rafts, decontextualizing their current existence.

KEYWORDS: History; Textbook; Holy Spirit; Cultural identity; Indian people.

1 | INTRODUÇÃO

Historicamente os livros didáticos foram sendo escritos de forma a manter este discurso, pois o mesmo foi sendo conduzido pelos órgãos gestores para serem utilizados de forma a promover um só conceito, o que ajudou a desenvolver um distanciamento da história real dos povos originários do país (CHAUÍ, 2013).

Atualmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem buscado desenvolver condições para a discussão e adequação dos currículos, ao levar os professores e gestores escolares a promoverem um ensino que desenvolva nos alunos, desde a educação infantil ao final da etapa escolar, a construção da identidade e pensamento crítico, a ponto de os mesmos serem atores protagonistas de sua história e ainda da história social. Dessa maneira, o professor tem que trabalhar a história dos povos originários no cotidiano escolar como resgate de elementos da identidade cultural, entendendo que, ao conhecer o outro, ele conhecerá a si mesmo (BRASIL, 2017).

Nesse contexto, esta pesquisa buscará verificar como os índios são apresentados no livro didático de História que são utilizados no Espírito Santo em Presidente Kennedy, para verificar de que forma os índios são abordados nessas obras. Para tanto, foram escolhidos os livros utilizados nas escolas da rede municipal, sendo estes aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) ou adquiridos pelo município com recursos próprios.

Trata-se de erradicar uma prática bastante difundida, pela qual as posições ideológicas dos autores, ou dos governos da época, acabam sendo viabilizadas por meio dos livros didáticos em sua redação. Esta nova didática da história fundada na crítica, na promoção do debate, na discussão aberta, na busca de posições divergentes, na indagação constante e na defesa de sua autonomia contra os interesses da sociedade política, contrasta abertamente com o espírito sectário, fechado, ideológico, maniqueísta e desqualificador.

Assim, justifica-se a presente pesquisa pela colaboração que pode proporcionar na análise dos discursos que podem existir na abordagem da história dos índios nos livros didáticos do 4º e 5º ano do ensino fundamental, e na produção de conceitos novos e formas diferentes de falar sobre os povos originários “índios” a partir do estudo da história da formação do Espírito Santo. Nesse sentido, pretende-se promover discussões sobre o

livro didático e entender que tipo de representações históricas são abordadas nestes livros.

Outra questão impulsionadora para este trabalho consiste na própria vivência como professora e moradora do município de Presidente Kennedy em que, de acordo com a história local e diante de evidências históricas, existiam índios no território que hoje compreende o município de Presidente Kennedy, antes da chegada dos colonizadores portugueses a partir do século XVI e ainda, na época da instalação da antiga fazenda Muribeca, fundada e dirigida pelos jesuítas, quando da efetivação deste território pelos colonizadores europeus do século XVI. Com a concretização dos processos que se sucederam ao longo da história os remanescentes indígenas foram se misturando durante o processo histórico colonial e muita história se perdeu, o que ocasionou uma lacuna.

O objetivo deste trabalho é identificar como é feita a abordagem da história dos povos indígenas do Espírito Santo nos livros didáticos do 4º e 5º do ensino fundamental e como o estudo dos povos originários locais pode favorecer no resgate de elementos da identidade cultural, tornando uma aprendizagem mais significativa e integral, partindo da perspectiva do estudo da história indígena e tornando o conhecimento histórico como algo real para o aluno.

2 | METODOLOGIA

Como procedimentos metodológicos, foi realizada análise documental de diferentes edições de livros de história do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental que foram aprovados pelo PNLD. Neste sentido, a natureza metodológica deste estudo é caracterizada por utilizar como fonte de informação apenas material impresso, ou seja, trata-se de uma análise documental.

Esta pesquisa classifica-se como documental, pois, de acordo com as Samara e Tupy (2010), este tipo de pesquisa possibilita reproduzir a informação de forma fidedigna. Nessas perspectivas, os pesquisadores se propõem abordar de forma mais ampla os objetos de estudos tidos como documentos, bem como afirmam que tais objetos, nesta pesquisa constituídos pelos livros didáticos, são considerados documentos.

O termo documental refere-se à ampla gama de registros escritos e simbólicos, bem como qualquer material e dados disponíveis. Os documentos são materiais que podem ser lidos e que se referem a algum aspecto do mundo social. Para que fosse possível extrair e analisar, obtendo, assim, as informações necessárias e os dados contidos nessas obras pedagógicas, utilizou-se o diagnóstico dos livros didáticos pesquisados.

A pesquisa é também de natureza qualitativa, que requer uma série de práticas interpretativas que tornam visíveis os significados de experiências específicas de grupos humanos. São estudos que uma sensibilidade especial aos problemas sociais, levando em consideração também a grande pluralidade dos contextos analisados.

O estudo realizou-se a partir da análise da documentação referente à legislação

vigente sobre conteúdos curriculares na rede pública Estadual do Espírito Santo e, ainda, a partir da análise de livros didáticos aprovados pelo PNLD e livros que também foram adotados pela Secretaria Municipal de Educação de Presidente Kennedy, de outras editoras que não pertencem ao PNLD, mas de escolha própria da prefeitura nas escolas de Ensino Fundamental.

Para identificar as mudanças e as permanências nestes livros didáticos buscou-se como método de investigação a análise de conteúdo que, de acordo com Guerra (2014, p. 38), “[...] é uma técnica de tratamento de dados coletados, que visa à interpretação de material de caráter qualitativo, assegurando uma descrição objetiva, sistemática e com a riqueza manifesta no momento da coleta dos mesmos [...]”.

3 I RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

Ao longo do século XX, uma diversidade de questões relacionadas aos povos nativos adquiriu presença considerável na agenda de políticas públicas e educacionais no Brasil, impulsionadas por uma série de circunstâncias combinadas. Por um lado, as reivindicações desses grupos tornaram-se visíveis e aprofundadas, tanto por situações específicas de seu cotidiano como por respeito aos seus costumes, línguas e práticas sociais e culturais. Por outro lado, estas reivindicações foram manifestadas em um contexto nacional e internacional mais aberto.

Em 2000, o V Centenário do “descobrimento” tornou visíveis as reivindicações de diferentes povos indígenas e contribuiu para a divulgação de suas lutas, bem como para questões sobre o mito fundador de um Brasil democraticamente inter-racial e igualitário. O sistema educacional brasileiro foi uma caixa de ressonância para essas mudanças e, em 2008, como já referido anteriormente, a Lei nº 11.465 instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na Educação Básica (BRASIL, 2008).

Diante da obrigatoriedade, os currículos, materiais e livros didáticos começaram a incorporar esse conteúdo sob perspectivas diversas. Assim, no presente trabalho, buscou-se analisar a forma como os grupos indígenas locais têm sido representados nos livros didáticos. Em particular, a análise se concentra nos livros didáticos para o 4^a e 5^o ano, uma vez que são nessas séries onde tradicionalmente se estuda este conteúdo pela primeira vez sob uma perspectiva histórica, o que confere certo caráter fundacional às representações dos indígenas que as crianças constroem na época da escolarização.

A partir do Relatório Delors, surgiu a necessidade de repensar a educação em todos os níveis e modalidades, com o objetivo de adequar os projetos de formação das instituições de ensino às necessidades mutáveis e complexas de um mundo cada vez mais marcado por turbulências, incertezas e desigualdades. Essas ideias adquiriram novos nuances e ganharam maior destaque considerando as características da possível transição para a sociedade do conhecimento, da comunicação e da aprendizagem (DELORS, 2002).

Nesse contexto, o currículo é o mediador entre a teoria e a realidade do ensino, inspirando-se em um modelo pedagógico que norteia as ações. Essa abordagem leva a considerar o currículo como uma ação deliberada que se manifesta, ou não, na ação do professor, do aluno e da instituição. Por isso, pode estar efetivamente alinhado com as necessidades da sociedade ou totalmente distanciado dela. A educação pensada para o século XXI, propõe um currículo baseado em competências e habilidades, visando dotar os alunos de ferramentas que lhes permitam desenvolver o pensamento crítico e a autonomia.

Assim, a proposta do Currículo do Espírito Santo busca o desenvolvimento das competências consideradas essenciais para os indivíduos. Nessa proposta, o processo de aquisição de conhecimento nunca termina e é alimentado pela experiência, interligado com a habilidade, capacidade e aptidão para o trabalho e os primeiros anos de ensino estabelecem a base para a aprendizagem ao longo da vida. A educação para a vida representa para o ser humano a construção permanente de seus saberes e habilidades, de sua faculdade de julgamento e ação (ESPÍRITO SANTO, 2020).

A ideia de caminhar para uma sociedade do conhecimento, da comunicação e da aprendizagem sem exclusões apóia-se em abordagens que defendem que o desenvolvimento individual e social não é possível apenas com a garantia do acesso à informação e suas tecnologias, sendo importante também educar o sujeito no uso crítico e estratégico de conteúdos para a construção de conhecimentos que possam ser utilizados na tomada de decisões e na resolução de problemas da vida acadêmica, profissional e cotidiana. É passar da informação ao conhecimento e gerar a participação criativa dos cidadãos, através da aquisição de competências ao longo da vida.

Em geral, os livros didáticos, nesta série, se dedicam a mostrar os grupos indígenas das Américas, apresentando como essa população vivia antes da chegada dos europeus, bem como o processo de escravização, catequização e aculturação. No ano seguinte, o currículo se volta à questão cultural das sociedades denominadas primitivas, apresentando mudanças e permanências, bem como a herança cultural e formação do povo brasileiro.

A partir do conhecimento do currículo, buscou-se analisar as obras utilizadas no município de Presidente Kennedy. Para a análise dos livros didáticos, percorremos as etapas e procedimentos recomendados por Bardin (2016) para uma análise de conteúdo. Assim, primeiramente, foi realizada uma pré-análise, que neste caso foi o PNLD de História dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em seguida, o material a ser utilizado foi selecionado, consistindo em uma triagem dos livros didáticos utilizados no município.

A análise dos livros didáticos que compõem o corpus desta pesquisa permitiu distinguir diferentes formas de representar e desenvolver a questão dos povos indígenas. Embora sejam concebidos e organizados por uma editora, são um material entregue às escolas pelo Estado, que se torna responsável por legitimar o discurso que estes materiais promovem, apresentando um conteúdo didático cujo conhecimento é considerado verdadeiro por aqueles que o utilizam.

O livro *De olho no futuro*, de Thatiane Pinela e Liz Andréia Giaretta, destinado a estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, menciona os indígenas do Brasil, de modo geral, em seu capítulo um, e a herança cultural indígena em seu capítulo quatro. Entretanto, o estado do Espírito Santo sequer é citado neste material, que trata dos temas de forma bastante superficial, ficando à critério do professor realizar pesquisas e introduzir a questão local em suas aulas (PINELA; GIARETTA, 2008).

Os conteúdos se caracterizam pela generalização das várias culturas nativas do país, tornando os diversos grupos indígenas homogêneos, com características uniformes. Os indígenas são representados na forma coletiva ou generalizada, como uma classe ou grupo, não sendo personalizados ou nomeados como atores sociais que contribuíram para a formação e desenvolvimento do país.

Ao tratar sobre o modo de vida desses povos, o faz de modo generalizado, como, por exemplo, ao afirmar que “além dos alimentos, obtêm da natureza remédios para a cura de doenças, e também madeiras e outros materiais para construir os objetos que utilizam no dia a dia” (PINELA; GIARETTA, 2008, p. 17)

O livro da coleção *Eu gosto m@is*, de Célia Passos e Zeneide Silva, 5º ano, aborda os indígenas de forma muito superficial. No texto, o indígena é apresentado como um “outro”, pois utiliza estratégias de diferenciação no discurso, através da identificação ou comparação, atribuindo certas características. Desta forma, seu modo de vida, sua cultura, é entendida como fora do contexto, algo à parte (PASSOS; SILVA, 2014).

Após o capítulo que trata da presença indígena no país, o livro não cita estes povos ao apresentar a colonização do Brasil ou a vinda dos jesuítas, com exceção apenas do trecho que trata do terceiro governo geral, ao afirmar que Mem de Sá “pacificou os grupos indígenas e pôs fim à Confederação dos Tamoios”, com a ajuda de Manuel da Nóbrega e José de Anchieta, sem, no entanto, explicar o que foi ou onde ocorreu a revolta (PASSOS; SILVA, 2014, p. 51).

Na coleção *A escola é nossa*, de Rosemeire Alves e Maria Eugênia Bellusci, no 4º ano, as autoras discorrem sobre o modo de viver dos indígenas no período do descobrimento, entretanto, por ser um livro utilizado em todo o país, sua abordagem é bastante genérica. No seu capítulo dois, pergunta aos alunos se no estado em que vivem existem parques e terras indígenas e ao final, sugere uma pesquisa sobre os povos indígenas que vivem no estado, bem como seu modo de vida, vestuário, alimentação, etc., informando que podem ser inseridas ilustrações e fotografias (ALVES; BELLUSCI, 2010).

A mesma coleção, no seu livro do 5º ano, apresenta superficialmente os indígenas no período do descobrimento e, mais adiante, discorrem sobre como viviam os Tupis-guaranis, não se referindo aos diversos outros povos (ALVES; BELLUSCI, 2010).

Ao tratar do escambo entre europeus e indígenas, afirma que era oferecidas ferramentas de metal, que “começaram a ser muito valorizadas pelos povos indígenas, pois eles estavam acostumados a utilizar instrumentos feitos de pedra e madeira” (ALVES;

BELLUSCI, 2010, p. 33).

A invisibilidade da diversidade dos grupos indígenas é bastante clara nesta coleção, onde esta população é apresentada como agentes passivos, sem voz e incapazes de exigir e exercer seus direitos e por isso precisaram ser defendidos por um “outro”, neste caso os portugueses. O texto é apresentado no tempo verbal passado, indicando a extinção de certas características desses povos.

O livro *Culturas e regiões do Brasil*, de Kátia da Silva Santos, Livia Lima Paiva e Roberto Brait Júnior, voltado aos alunos do 4º e 5º anos, o capítulo dois é dedicado aos povos indígenas do Parque Indígena do Xingu e, apesar de apresentar costumes, brincadeiras, cerimônias e alimentação, estas se referem somente a esses indígenas específicos, não tratando dos demais espalhados pelo país (SANTOS; PAIVA; BRAIT JÚNIOR, 2014).

Os conteúdos deste livro foram obtidos por meio da interpretação obtida a partir da observação e sua posterior construção discursiva. Assim, são apresentadas diversas fotografias atuais mostrando crianças, adultos, moradias e utensílios. Novamente, entra a figura do homem “branco” como salvador desses povos, neste caso, os irmãos Villas-Bôas, que, de acordo com as autoras, “eram preocupados com a situação dos indígenas porque sabiam que o avanço dos não indígenas transformaria completamente toda a região e prejudicaria os povos indígenas” (SANTOS; PAIVA; BRAIT JÚNIOR, 2014, p. 41).

Apesar do material não apresentar os indígenas como povos do passado, os caracteriza como grupos de risco, que necessitaram ser salvos da extinção, sem contextualizar que o dito salvador é o mesmo que provocou a sua situação de vulnerabilidade.

A coleção *Buriti Mais História*, de Lucimara Regina de Souza Vasconcelos, ao tratar dos povos indígenas, se refere somente aos Tupis-Guaranis, se voltando mais especificamente ao estranhamento entre estes povos e os portugueses, além de apresentar um panorama da situação atual, com mapas das terras indígenas regularizadas no país. No livro do 5º ano da mesma coleção, não são apresentados povos indígenas do Brasil (VASCONCELOS, 2017).

Durante todo o relato do capítulo denominado *A formação do Brasil*, os povos indígenas são descritos de acordo com a visão dos portugueses. Posteriormente, em outra unidade, é apresentada a violência cometida contra os indígenas, entretanto, utiliza somente três parágrafos para o tema. Em seguida, em três linhas, descreve os direitos indígenas e, posteriormente, em uma breve nota, trata das escolas indígenas.

No texto há uma omissão dos problemas atuais, apresentando os indígenas principalmente naqueles momentos de conflito com os portugueses, sendo aqueles que se submeteram a favor do progresso modernizador, e quando mostra certos aspectos culturais, que têm a ver com o folclore, sem apresentar uma crítica além da exposição trivial, sempre deixando clara uma ideia de passividade.

Nesse contexto, o livro se encarrega da construção dos indígenas como parte do passado, onde se reconhece o vínculo com estes grupos étnicos apenas como uma

relação que se estabeleceu no passado, com caracterizações e definições atribuídas a um indígena congelado no tempo e espaço, que já não tem uma relação ativa com a história do Brasil ao longo do tempo, mostrando os atuais grupos indígenas remanescentes como protegidos por leis “que garantem sua sobrevivência e a continuidade de seus modos de vida” (VASCONCELOS, 2017, p. 84).

O livro *História e Geografia do Espírito Santo* do 4º ano do Ensino Fundamental, de Wilma de Lara Bueno, relata como viviam os povos indígenas do estado, mostrando a agressividade dos nativos com os portugueses, bem como a chegada dos jesuítas e as reduções indígenas. Ao descrever o cotidiano dos habitantes ao longo do tempo, informa que havia muitos grupos indígenas, sendo o Tupiniquim o principal deles, mas que ao norte do estado viviam os Aimorés e Botocudos (BUENO, 2013).

Neste livro, apesar de apresentar as cidades que se desenvolveram graças aos aldeamentos jesuítas (Anchieta, Guarapari, Serra e São Mateus), não é feita nenhuma menção aos indígenas destas localidades. O livro do 5º ano desta coleção não aborda a questão indígena no estado.

O livro não menciona os índios como parte de um determinado grupo, mas mostra várias cenas do cotidiano (fazendo fogo, preparando um arco, dormindo em uma rede e se banhando em rios), como se todos compartilhassem as mesmas características e modos de vida. No capítulo as primeiras povoações e cidades do Espírito Santo, mostra desenhos romantizados de crianças índias, sem esclarecer que cada povo possuía características próprias. Isso normaliza a aparência dos indígenas, uma vez que os livros estabelecem os protótipos que consideram adequados. As imagens são fundamentais nestes anos de escolaridade, pois prendem a atenção dos alunos de maneira mais forte que a linguagem escrita.

Nessa visão, os diferentes costumes são uma variável nas regiões e não necessariamente o resultado de processos históricos. Seus habitantes são então mostrados como portadores do folclore, como semelhantes à natureza, com cuja diversidade são comparados. A ênfase em considerar o Brasil como uma nação única rejeita o valor da diversidade e ignora o custo social, cultural, linguístico e político que tal unificação significou.

O livro *Historia do Espírito Santo*, de Regina Hees e Sebastião Pimentel Franco, destinado ao 4º e 5º ano, é mais detalhista ao relatar a história do estado. De acordo com os autores, os povos indígenas que viviam em terras capixabas eram os Tupinambás (São Mateus e Itaúnas), Temiminós (margens dos rios Itapemirim e Itabapoana), Malalis e Pataxós (rio Doce e litoral norte), Puris-Coroados (rios Itapemirim, Itabapoana e litoral sul), Botocudos (rio Doce) e Tupiniquim (Vitória) (HEES; FRANCO, 2013).

O material didático dedica todo um capítulo aos jesuítas, descrevendo os aldeamentos e seu objetivo de catequização. Este foi o único dos livros analisados que cita Presidente Kennedy e o aldeamento Muribeca, onde a cidade está situada. Também é apresentado o trabalho dos franciscanos, ainda no período das Capitanias Hereditárias.

O livro também relata a situação atual destes indígenas, informando que, no estado, só restaram representantes dos tupiniquins, enquanto os demais foram extintos. Na verdade, também existem aldeias dos povos guarani e o que ocorreu é que as demais nações indígenas acabaram por se misturar ao restante da população, não se podendo dizer que foram extintos.

O material desenvolve uma doutrina colonial, que busca destacar algumas características dos povos indígenas que são consideradas semelhantes à fé católica e os aldeamentos são descritos sem que seja mencionado qualquer tipo de resistência por parte dos grupos indígenas.

Assim, considera-se o discurso hegemônico de que os jesuítas, ao chegarem ao Brasil, tinham que evangelizar os infieis, pois a salvação deles dependia da adoção do Cristianismo e, como filhos de Deus, tinham o direito de tomar sua parte nos bens comuns do universo criado pela Divina Providência. Assim, ao catequizar os indígenas, tornavam possível sua evolução, considerando como dever conduzir esses seres atrasados à civilização.

A presença dessa concepção no livro didático está presente na descrição da organização burocrática colonial. No entanto, o que convoca este conceito é analisar como o texto de estudo constrói o indígena, a partir da concepção de civilidade e como se todos vivessem da mesma forma. Exemplo disso pode ser visto ao relatar os costumes, afirmando que “viviam em comunidade, dividindo espaço e alimentos, se dedicavam à coleta de frutas e raízes, à caça e à pesca, e a uma agricultura pouco desenvolvida” (HEES; FRANCO, 2013, p. 37).

Dentre os materiais analisados, o livro *Caderno do Futuro*, de Célia Passos e Zeneide Silva foi o mais superficial. A proposta deste material é fornecer um pequeno resumo dos conteúdos, com exercícios de fixação. Entretanto, tanto os conteúdos quanto as atividades seguem uma visão tradicionalista do ensino, nos moldes dos questionários e da memorização. Ao se referir aos indígenas, os livros do 4º e do 5º utiliza os verbos no passado, como se esses povos não existissem mais e suas características são apresentadas em frases curtas e pequenas, não suscitando qualquer tipo de reflexão por parte dos alunos (PASSOS; SILVA, 2013).

Observou-se, portanto, após análise das obras, que os textos contidos nos livros didáticos, por menos que isso ocorra de forma intencional, são carregados com descrições que posicionam as ações dos povos indígenas sob lógicas que correspondem às características do europeu. Ou seja, o que se descreve sobre os indígenas é só o que o observador pode apreciar por meio de sua linguagem. Portanto, as condutas dos indígenas correspondem ao peso da razão e concepções que os autores possuem.

Para Lévi-Strauss (2010), o termo *selvagem*, denomina o homem da floresta, o que evoca inerentemente um gênero de vida animal, em oposição direta à cultura humana. O *selvagem*, na visão de Foucault (2002) é aquele que vive em um “estado de natureza”, ou

seja, em um estado anterior à civilização. Portanto, tanto no caso do selvagem quanto do bárbaro, há uma recusa em se admitir a diversidade cultural, considerando a natureza para tudo o que não se conforma com as normas.

Considerando as análises de Strauss (2010) e Foucault (2002), observa-se que a descrição dos indígenas é realizada nesta concepção, caracterizando-os como subjugados, se referindo aqueles que foram escravizados; selvagens, que corresponderia aos indígenas que se vincularam esporadicamente com os colonizadores nas primeiras trocas comerciais; enquanto na situação de bárbaro seria entendido o indígena daqueles grupos que apresentaram maior resistência ao colonizador em ceder suas terras e força de trabalho.

A história como se tivesse sido isenta de conflito foi o eixo que perpassou a maioria dos livros didáticos analisados. Com isso, os povos indígenas se tornaram invisíveis como atores sociais e históricos, protagonistas de várias lutas pela conservação de sua visão de mundo, língua e costumes. Ao mesmo tempo, desapareceu o conflito da conquista desses habitantes, apresentando a religião como uma questão de escolha e não de imposição.

Os livros didáticos, desta forma, estabelecem uma relação seletiva com o índio do passado, apresentando algumas culturas menos desvalorizadas e um grande número de grupos são completamente esquecidos. Assim, estes materiais didáticos selecionam e desequilibram os povos indígenas, tornando alguns grupos mais importantes que outros. Essa visão constrói um passado a partir de grupos dos quais se deve orgulhar, enquanto outros que se deve deixar para trás.

Essa visão ignora as propostas dos povos indígenas em vários campos: seu ordenamento jurídico, por exemplo, que contém elementos de construção coletiva da justiça a partir da oralidade; pedagogias comunitárias desenvolvidas para a transmissão de conhecimentos; a geografia étnica integrativa de vários elementos da vida; a concepção da natureza como um ambiente integrador da vida, etc. No entanto, ao vincular o conhecimento desenvolvido pelos povos este é minimizado e se estabelece como primitivo, incapaz de transitar para as propostas de conhecimento contemporâneas. Em uma passagem do livro de Santos, Paiva e Brait Júnior (2014, p. 45), estes afirmam que “antes da chegada dos Villas-Bôas havia muitos conflitos e guerras entre os povos, mas depois de muito diálogo e trabalho coletivo esses diferentes povos deixaram de guerrear e se uniram e hoje convivem em paz”.

Outra situação presente nos livros didáticos analisados se refere a uma visão de que os povos indígenas foram integrados ao desenvolvimento do país como uma forma de melhorar suas vidas. Em geral, retratam que as condições de vida dos indígenas eram primitivas e que estes necessitam do governo para lhes prover saúde e educação, segurança e respeito e que um trabalho intensivo tem sido feito para integrar a população indígena ao desenvolvimento e para promover sua melhoria, mas muito mais ainda precisa ser feito. Exemplo desta situação pode ser encontrada no livro de Santos, Paiva e Brait

Júnior (2014, p. 45), quando afirmam que no parque existem bases de apoio aos povos indígenas, “onde trabalham agentes de saúde [...] e também escolas diferenciadas”.

Esta visão ignora as possibilidades dos povos indígenas de liderar seu próprio desenvolvimento e também supõe que o Estado tem se esforçado para a sua integração, quando os livros deveriam perguntar quais foram e são os processos sociais que resultaram em suas precárias condições, porque, se for afirmado que o Estado “trabalhou intensamente”, então a causa de sua não integração corresponderá aos próprios povos indígenas, em uma posição que fortalece uma visão negativa, como se estes grupos estivessem acorrentados a costumes que os colocam fora do desenvolvimento.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou analisar de que forma os livros didáticos de História utilizados na rede municipal de Presidente Kennedy-ES, nas turmas de 4º e 5º ano, abordam a questão indígena, especialmente nas questões relacionadas à história local.

Após a análise do ensino de História proposto no currículo do Espírito Santo, percebe-se que, apesar das afirmações em sua parte introdutória e prescritiva, com um discurso voltado para a formação de cidadãos críticos, nas orientações aos professores, o tipo de ensino continua a priorizar uma história episódica e positivista, o que acaba por se refletir na sala de aula, bem como nos materiais didáticos, dentre os quais estão os livros.

Com base nos novos debates sobre os povos indígenas e as discussões sobre a validade do colonialismo interno e internalizado, utilizados como um ponto que explica o contexto ideológico de dominação, que destaca a manutenção das relações sociais de subordinação, para a construção de etnias que vivem em contextos “sem história” ou com “histórias oficiais” que negam ou diminuem o valor de suas origens, sua cultura e seu modo de vida.

Na prática, os conteúdos didáticos destacam o olhar oposto, ressaltando a evolução das sociedades para o sucesso do capital, do progresso e da tecnologia. Desta forma, os povos indígenas são apresentados a partir da alteridade, do exótico ou da minorização do ser indígena, aparentando inclui-los, mas excluindo-os de certos espaços de conveniência nacional, onde múltiplas reivindicações e dívidas indígenas históricas acabam sendo ignoradas, estabelecendo, assim, discursos da etnografia ao invés da verdadeira história dos povos indígenas.

Contatou-se, assim, que é necessário que os livros didáticos forneçam uma estrutura de ferramentas conceituais que permitam ao aluno, ao invés de sequenciar e/ou cronologizar o passado, se abrir para o presente em um ato consciente e consequente no que se refere às desigualdades, e que estas não são expressas apenas em termos econômicos, mas também estão contidas em encargos de valor, com os quais estereótipos têm sido construídos e que cruzaram barreiras no tempo. Nesse sentido, o texto escolar

deve equipar alunos e professores com uma gama de competências, que lhes permitiria entender a história como uma criação narrativa que pode ser interpretada ou construída a partir do uso de categorias ou conceitos opostos.

Por fim, entende-se que a educação brasileira persiste em sua propensão a discursos nacionalistas, patrióticos e heróicos, de cunho positivista, exaltando as elites em geral e minimizando a presença de relatos históricos em torno de outros atores sociais relevantes, mas diferentes em sua configuração gregária e de identidade, como ocorre com os grupos indígenas brasileiros.

REFERÊNCIAS

ALVES, R.; BELLUSCI, M. E. **História**. A escola é nossa. 4º ano. São Paulo: Scipione, 2011.

_____. **História**. A escola é nossa. 5º ano. São Paulo: Scipione, 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

_____. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília: Senado Federal, 2008.

BUENO, W. L. **História e Geografia**: 4º ano. Curitiba: Positivo, 2013.

CHAUÍ, M. **Manifestações ideológicas do autoritarismo brasileiro**: escritos de Marilena Chauí. V. 2. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

DELORS, J. Os quatro pilares da educação. In: UNESCO. **Educação**: um tesouro a descobrir. 10. ed. São Paulo: Cortez; MEC UNESCO; 2002.

ESPIRITO SANTO (Estado). **Resolução CEE/ES nº 3777**, de 20 de outubro de 2014. Fixa normas para a Educação no Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo, e dá outras providências. Vitória: Secretaria Estadual de Educação, 2014.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**. São Paulo, Martins Fontes, 2002.

GUERRA, E. L. de A. **Manual de pesquisa qualitativa**. Belo Horizonte, Centro Universitário UNA, 2014.

HEES, R.; FRANCO, S. P. **História do Espírito Santo**. 4º e 5º ano. São Paulo: Scipione, 2011.

LÉVI-STRAUSS, C. **O pensamento selvagem**. Campinas: Papirus, 2010

PASSOS, C. M. C.; SILVA, Z. **História e Geografia**: 4º ano. 3. ed. São Paulo: IBEP, 2012.

_____. **História e Geografia**: 5º ano. 3. ed. São Paulo: IBEP, 2012.

PINELA, T.; GIARETTA, L. A. **De olho no futuro**. 5º ano. São Paulo: Quinteto Editorial, 2008.

SAMARA, E. M.; TUPY, I. S. S. T. **História & documento e metodologia de pesquisa**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SANTOS, K. S.; PAIVA, L. L.; BRAIT JÚNIOR, R. **Culturas e regiões do Brasil**. 4º e 5º anos. São Paulo: Global, 2014.

VASCONCELOS, L. R. S. **Buriti Mais História**. 4º ano. São Paulo: Moderna, 2017.

_____. **Buriti Mais História**. 5º ano. São Paulo: Moderna, 2017.

CAPÍTULO 7

A ACESSIBILIDADE DAS ESCOLAS BRASILEIRAS PARA ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN

Data de aceite: 01/02/2021

Ronneo Lucio Silva Rodrigues

Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
São Mateus – Espírito Santo
<http://lattes.cnpq.br/3580463459177365>

Alanna Cris Silva Rodrigues

Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
São Mateus – Espírito Santo
<http://lattes.cnpq.br/3289315180623885>

Evan Pereira Barreto

Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
São Mateus – Espírito Santo
<http://lattes.cnpq.br/3869815991258738>

Mônica Cristina de Orequio

Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
São Mateus – Espírito Santo
<http://lattes.cnpq.br/8234685529333863>

Marcella de Oréquio Fernandes Machado

Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
São Mateus – Espírito Santo
<http://lattes.cnpq.br/6739835724723501>

Angerica Maurício de Souza Gomes

Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
São Mateus – Espírito Santo
<http://lattes.cnpq.br/9910449766665183>

Josinete Braga Borges Lorges

Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
São Mateus – Espírito Santo
<http://lattes.cnpq.br/6139103176837913>

Ana Lidia Moreira Mendes dos Santos

Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
São Mateus – Espírito Santo
<http://lattes.cnpq.br/16271159853001230>

Evilásio Mussu Caetano Junior

Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
São Mateus – Espírito Santo
<http://lattes.cnpq.br/3758329088739604>

Adelma Benevides de Lima

Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
São Mateus – Espírito Santo
<http://lattes.cnpq.br/6756850174204926>

Caroline Fardin Araujo

Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
São Mateus – Espírito Santo
<http://lattes.cnpq.br/8901987103546405>

Adrielle Fernandes

Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
São Mateus – Espírito Santo
<http://lattes.cnpq.br/0554081984092973>

RESUMO: Esta revisão tem por objetivo reunir a literatura existente para apontar as políticas de acessibilidade das escolas brasileiras para alunos com síndrome de down, através de uma revisão que reúne as condições da educação especial brasileira e das questões referentes às políticas públicas de inclusão dessa minoria. A síndrome de Down (SD) é uma doença genética. O diagnóstico clínico da criança pode ser feito pelas suas características físicas (fenótipo) nas primeiras horas após o nascimento, seguido da análise citogenética do cariótipo metafásico a ser confirmado. Falar em educação especial no Brasil significa necessariamente considerar os dois componentes de nossa história: a desigualdade e a diversidade. O país foi estabelecido com base na diversidade de população e história, mas

de formas extremamente desiguais. Para integrar as escolas à sociedade, as instituições educacionais precisam eliminar obstáculos em sua estrutura física e oferecer outras ideias que considerem a diversidade, atendam às necessidades dos alunos e alunos com deficiência e adotem métodos adequados às diferenças desses alunos. Conclui-se, portanto, que a educação especial no Brasil passa por situações peculiares desde os primeiros tempos do investimento público na educação, e que desde a promulgação de tratados internacionais e do reconhecimento dos direitos da pessoa com deficiência, que o ambiente escolar vem se preparando para os desafios de receber os alunos com síndrome de down.

PALAVRAS-CHAVE: Educação especial. Síndrome de down. Políticas Públicas. Educação inclusiva.

THE ACCESSIBILITY OF BRAZILIAN SCHOOLS FOR STUDENTS WITH DOWN SYNDROME

ABSTRACT: This review aims to bring together the existing literature to point out the accessibility policies of Brazilian schools for students with down syndrome, through a review that brings together the conditions of Brazilian special education and issues related to public policies for the inclusion of this minority. Down syndrome (DS) is a genetic disease. The child's clinical diagnosis can be made by its physical characteristics (phenotype) in the first hours after birth, followed by the cytogenetic analysis of the metaphasic karyotype to be confirmed. Talking about special education in Brazil necessarily means considering the two components of our history: inequality and diversity. The country was established based on the diversity of population and history, but in extremely unequal ways. In order to integrate schools into society, educational institutions need to eliminate obstacles in their physical structure and offer other ideas that take into account diversity, meet the needs of students and students with disabilities and adopt methods appropriate to the differences of these students. It is concluded, therefore, that special education in Brazil goes through peculiar situations since the first days of public investment in education, and that since the promulgation of international treaties and the recognition of the rights of people with disabilities, that the school environment has been preparing for the challenges of receiving students with down syndrome.

KEYWORDS: Special education. Down's syndrome. Public policy. Inclusive education.

1 | INTRODUÇÃO

A síndrome de Down (SD) é uma doença genética. O diagnóstico clínico da criança pode ser feito pelas suas características físicas (fenótipo) nas primeiras horas após o nascimento, seguido da análise citogenética do cariótipo metafásico a ser confirmado. Pacientes com SD costumam ter vários problemas de saúde, como doenças cardíacas, infecções respiratórias, leucemia e doenças da tireoide (LUIZ et al, 2012).

Embora a síndrome de Down seja uma doença cromossômica, é altamente variável. A deficiência intelectual é uma das características mais comuns, variando de deficiência leve a severa. No primeiro ano após o nascimento, além da participação na vida familiar e social, o estímulo ao desenvolvimento neuropsiquiátrico, a educação escolar adequada

à idade e as oportunidades de trabalho adulto também comprovam que os pacientes com síndrome de Down têm grande potencial de desenvolvimento (CASARIN; CASTANHO, 2016).

Embora a incidência de agravos à saúde seja elevada, com o desenvolvimento de novos métodos, principalmente o surgimento de métodos relacionados à prevenção e diagnóstico precoce, a expectativa de vida dessa população aumentou de 12 anos em 1940 para 60 anos no início deste século. O tratamento e a terapia, principalmente a estimulação precoce, têm contribuído para o melhor desenvolvimento e desempenho social dos pacientes com SD, possibilitando-lhes vivenciar novas situações, como a inserção no ensino regular (LUIZ et al, 2012).

No Brasil, a educação inclusiva, que visa incluir crianças com necessidades educacionais especiais na educação formal, tem como base a Constituição Federal de 1988, que garante direitos iguais para todas as pessoas (artigo 5º). No artigo 205, trata do direito de todos à educação e visa o desenvolvimento integral das pessoas, sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. No inciso I do artigo 206, a isonomia das condições de ensino e aprendizagem e de permanência é um dos princípios. De acordo com a Constituição, a Assembleia Nacional aprovou o Decreto Legislativo nº 198 em 13 de junho de 2001 e aprovou uma nova lei de acordo com as disposições da Convenção da Guatemala, que trata da eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas com deficiência, e deixa claro que é impossível tratar pessoas com deficiência de forma desigual (LUIZ et al., 2008).

O paradigma da exclusão é antigo na história humana. Ainda no início do século XX, o surgimento de escolas especiais e centros de adaptação e reabilitação legalizou a exclusão, tornando as pessoas consideradas como tendo uma interação diferente com a sociedade. Só no final da década de 1960 surgiu o esporte, trazendo os deficientes para o campo da educação, do esporte e do lazer, tentando romper com as noções de parcelamento das pessoas (OLIVEIRA-MENEGOTTO; MARTINI; LIPP, 2010).

Embora historicamente as escolas especiais sempre tenham sido locais isolados, o surgimento das escolas especiais é muito importante porque, antes disso, não havia lugar para crianças com necessidades educacionais especiais em nenhum espaço escolar. Nesse sentido, com o advento das escolas especiais, as crianças com necessidades educacionais especiais passam a usufruir do devido status na escola, mesmo que isoladas das demais crianças. Isso possibilita que muitas crianças saiam de casa e, portanto, tenham mais oportunidades de interação social (OLIVEIRA-MENEGOTTO; MARTINI; LIPP, 2010).

No Brasil, o último censo de pessoas com deficiência realizado pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) apontou que cerca de 300.000 pessoas em território brasileiro foram diagnosticadas com síndrome de Down, e estima-se que nasça 1 pessoa a cada 600/800 nascidos (MINETTO et al., 2018).

Para Minetto e colaboradores (2018), a escolha de uma escola é um momento

importante na vida familiar. Os pais precisam tomar decisões que muitas vezes trazem angústia e dúvidas. A escolha entre uma escola especial e uma escola normal terá um impacto nas atividades diárias da família e no futuro da criança. Neste artigo, uma escola especial deve ser entendida como uma escola que atende apenas crianças com deficiência. Seus programas de ensino oferecem auxílio especial nas áreas de fisioterapia, fonoaudiologia, psicologia, terapia ocupacional, etc. As escolas regulares são para crianças com deficiência e são compatíveis com todas as outras. Os alunos (sem deficiência) estudam na mesma turma, o que leva à integração escolar. É preciso destacar que em alguns países a expressão utilizada é escola comum, que se refere a uma escola compartilhada por todas as crianças.

Após breve análise envolvendo a temática, elenca-se como objetivo desta revisão apontar como as escolas brasileiras estão munidas de estratégias e estrutura para receber o alunado portador da síndrome de down e como a educação especial brasileira funciona nas milhares de escolas do país.

2 | O DIREITO A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Falar em educação especial no Brasil significa necessariamente considerar os dois componentes de nossa história: a desigualdade e a diversidade. O país foi estabelecido com base na diversidade de população e história, mas de formas extremamente desiguais. A estrutura econômica do Brasil e as características de sua organização social fazem com que o país passe a enfrentar diversos problemas que afetam diretamente a vida das crianças e jovens brasileiros, muitos dos quais ainda existem: crianças abandonadas nas ruas das grandes cidades e fora das escolas. Desde o século XVII a cobertura é limitada, portanto, um grande número de analfabetos. Após o fim da escravidão, muitas famílias não foram inseridas diretamente no setor produtivo, mas sobreviveram nas grandes cidades, sem conseguir obter o mínimo de condições de vida satisfatórias (KASSAR, 2012).

Em 1981, a Organização das Nações Unidas (ONU) reconheceu que o governo tem a responsabilidade de garantir a igualdade de direitos das pessoas com deficiência dentro do quadro democrático de ajustamento social, estrutural e político para resolver os problemas no campo dos direitos humanos. Este reconhecimento expresso no Ano Internacional das Pessoas com Deficiência das Nações Unidas representa uma mudança no tratamento das questões da deficiência pelas organizações internacionais. Por um lado, por meio de movimentos sociais e ações políticas de organizações de pessoas com deficiência que lutam contra as formas de repressão e, por outro, por meio da realização de pesquisas sobre a deficiência no meio acadêmico, essa transformação política tem sido promovida (SANTOS, 2008).

Nos termos dos direitos garantidos por lei, é positivo incluir as pessoas com deficiência na educação e no mercado de trabalho. Por meio da ameaça de sanções,

restrições à liberdade e multas, a norma tenta garantir seu cumprimento obrigatório e não está mais sujeita à simples penhora do destinatário. A Constituição Federal de 1988 garante o direito ao trabalho e à educação das pessoas com deficiência. A fim de cumprir as disposições constitucionais relativas à integração das pessoas com deficiência a Lei nº 7.853 está em vigor desde 1989 (BRAGA; SCHUMACHER, 2013).

A Constituição de 1988 dispõe que:

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 (BRASIL, 1988).

Para provar que a afirmação anterior é correta, as pessoas e principalmente os destinatários da lei são suficientes para compreender o fundamento do princípio constitucional da igualdade. Isso pode evitar mal-entendidos como os profissionais da educação que acreditam que, com a arte, a legislação não pode garantir a inclusão (BRAGA; SCHUMACHER, 2013).

Já a Lei 7.853 de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua integração social, apregoa que:

Art. 2º Ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico.

Parágrafo único. Para o fim estabelecido no caput deste artigo, os órgãos e entidades da administração direta e indireta devem dispensar, no âmbito de sua competência e finalidade, aos assuntos objetos esta Lei, tratamento prioritário e adequado, tendente a viabilizar, sem prejuízo de outras, as seguintes medidas:

I - na área da educação:

a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;

b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;

c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino;

d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência;

e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;

f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino (BRASIL, 1989).

No mundo ocidental, especialmente a partir da década de 1980, a tolerância social tornou-se o mote para a promoção de movimentos sociais e ações políticas importantes. Na Europa e nos Estados Unidos da América, já na década de 1970, a integração social das pessoas com deficiência era um dos direitos sociais básicos expressos em importantes leis e regulamentos. Aos poucos, as sociedades democráticas vêm se difundindo, discutindo e defendendo a inclusão como direito de todas as pessoas nos diferentes espaços sociais (MAZZOTTA; D'ANTINO, 2011).

Pesquisadores da área de desenvolvimento infantil realizam cada vez mais pesquisas com foco na perspectiva interativa, direcionando seus interesses para os riscos e fatores de proteção que afetam o desenvolvimento humano de forma negativa ou positiva. Esses fatores são biológicos e sociais por natureza e podem ser usados sozinhos ou em combinação (PORTES et al., 2013).

O modelo social da deficiência deriva do conceito opressor do capitalismo para os deficientes. O argumento original do modelo social é que o corpo lesado não é adequado ao sistema de exploração do trabalho e ao padrão de comportamento fabril exigido pelo capitalismo; para Foucault, o padrão emergente é a expectativa de sujeitos ideais necessários. O modo de produção capitalista exige que uma classe de sujeitos tenha um sujeito capaz de realizar novas atividades e novas práticas de fabricação, neste assunto a força física passa a ser a base (FOUCAULT, 1986). Esta é a matéria de produção ideal necessária para o capitalismo, e não inclui os deficientes. Portanto, os teóricos do modelo social acreditam que, quando o contato físico não conduz ao ambiente social de limitação de habilidades, a deficiência é a opressão sofrida pelos feridos (SANTOS, 2008).

3 | POLÍTICAS DE INTEGRAÇÃO ESCOLAR PARA ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN

Nas últimas décadas, o movimento de integração ao ambiente escolar não para de crescer, não só no Brasil, mas também no mundo. Como todos sabemos, a mudança é necessária porque é preciso implementar políticas públicas de educação inclusivas, o que

significa reformas nos planos de gestão e de ensino escolar (KOCK; SILVA, 2016).

Para integrar as escolas à sociedade, as instituições educacionais precisam eliminar obstáculos em sua estrutura física e oferecer outras ideias que considerem a diversidade, atendam às necessidades dos alunos e alunos com deficiência e adotem métodos adequados às diferenças desses alunos. A educação inclusiva começou com mudanças no sistema educacional existente, reconsiderando seu currículo para atender às necessidades de todas as crianças e reformando completamente a escola. Inclusão não significa transferência de alunos de escolas especiais para escolas regulares. Essa inclusão representa mudanças na mentalidade e nos valores da escola e da sociedade (SOUZA et al., 2015).

A história da educação especial sempre foi acompanhada pelo conceito de diferença até o surgimento do conceito recente de educação inclusiva. Indivíduos considerados diferentes dos padrões normais estabelecidos são excluídos da sociedade. Ao longo dos séculos, esse conceito mudou, as políticas e ações públicas reconhecem os direitos dessas pessoas, e esses direitos sempre precedem suas diferenças. Atualmente, no Brasil, estamos passando por um processo denominado “inclusão”, em que os portadores de deficiência têm conquistado a garantia de direitos iguais à educação por meio da legislação (PALMA; CARNEIRO, 2018).

Ainda para Palma e Carneiro (2018), a finalidade da escola integrada é ter a capacidade de desenvolver processos e estratégias de ensino e aprendizagem que proporcionem aos alunos com deficiência condições de desenvolvimento acadêmico no âmbito de suas possibilidades, para que tenham condições de obter oportunidades de mercado em igualdade de condições. Para atingir esse objetivo, o sistema de ensino precisa promover configurações curriculares, estratégias de ensino desenvolvidas em conjunto com professores especializados em educação especial e realizar mudanças físicas e organizacionais de acordo com as necessidades dos alunos com deficiência. Por fim, as escolas precisam considerar sua inclusão no “plano político pedagógico” e formular as medidas necessárias para promover a igualdade de condições, e não apenas garantir a matrícula, pois esse comportamento não é suficiente para realizar uma educação inclusiva.

A política de educação pública inclusiva do país surgiu após a promulgação da Diretiva Nacional de Educação e da Lei Básica (LDBEN 9.394/96), em 1996, estabelecendo um marco para a educação do país. A lei prevê a educação especial. O artigo 58 do capítulo 5 da lei menciona que a educação especial é uma forma de educação escolar, preferencialmente na rede formal de ensino para alunos com necessidades especiais. Este foi o primeiro passo para o governo federal publicar uma série de outros documentos para regulamentar a educação inclusiva no Brasil (KOCK; SILVA, 2016).

Posteriormente, a Assembleia Nacional aprovou uma nova lei em conformidade com as disposições da Convenção da Guatemala, que eliminará todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência, o que mostra que é impossível tratar as

pessoas com deficiência de forma igual. Desde então, o Brasil promulgou outras normas, como a Resolução CNE/CEB nº 2/01, que editou as “Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica”. O foco está no Decreto nº 7.611/11. Oferecer educação especial e assistência à educação especial (BRASIL, 2011).

O discurso sobre a integração das pessoas com necessidades especiais no ensino regular mostra avanços, a prática de exclusão dessas pessoas ainda é muito presente. Inclusão não significa apenas colocar seu filho em uma escola regular, significa mudar a mentalidade da escola na percepção desse aluno e na preparação sistemática do professor. Essa mudança só vai acontecer quando percebermos a importância de mudarmos nosso comportamento na área da saúde e da educação, e sobre esse assunto, os não profissionais e profissionais envolvidos ficam chocados com o grau de equívoco e preconceito (JUNIOR; LIMA, 2011).

Diante de todos esses problemas, percebemos que o cuidado profissional aos portadores de síndrome de Down é muito importante, pois somente por meio de uma educação significativa essas crianças podem superar as dificuldades que surgem. Eles estão aptos a realizar as atividades propostas, mas precisam de alguns cuidados especiais, como: atenção na área da saúde, cuidados com a família. O compromisso e o amor da família é o primeiro passo para integrar as pessoas com necessidades especiais à sociedade. Sem o apoio dos familiares não há autoestima e, sem autoestima, os obstáculos parecem insuperáveis (JUNIOR; LIMA, 2011).

O comportamento e a capacidade de aprendizagem de todos dependem da experiência, da educação recebida na escola, e tudo isso está relacionado às características dos grupos sociais e ao tempo de integração na sociedade. A escola fornece conteúdos e desenvolve formas de pensar, que desempenham um papel insubstituível na apropriação da experiência (TUBINO; MIRANDA, 2013).

É errado dizer que esse processo de compensação sempre termina com sucesso, sempre na forma de superação da deficiência. Como qualquer processo de superação e luta, pode levar à vitória ou derrota. Os bons resultados dependem de muitas coisas, por isso o professor deve estar atento às peculiaridades do processo de orientar a criança com deficiência no caminho certo para transformar a criança de defeito em indenização. Podemos perceber que a escola é muito importante e seu papel é promover o desenvolvimento dos alunos por meio da mediação. A sala de aula tem uma função social, nesta perspectiva, o papel do professor é orientar e orientar o processo de apropriação da cultura, sendo a cultura também tida como intermediária das atividades (TUBINO; MIRANDA, 2013).

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se, portanto, que a educação especial no Brasil passa por situações peculiares desde os primeiros tempos do investimento público na educação, e que desde

a promulgação de tratados internacionais e do reconhecimento dos direitos da pessoa com deficiência, que o ambiente escolar vem se preparando para os desafios de receber os alunos com síndrome de down.

Não somente a escola, mas a sociedade tem recebido a difícil demanda de encontrar um caminho eficaz para lidar com as diferenças e implementar políticas públicas que justifiquem a necessidade real. Não é possível alcançar conquistas sem o empenho social e o investimento em instrução e no desenvolvimento da consciência social. Não se trata de uma oportunidade concedida às pessoas com deficiência, mas uma dívida social pelo histórico das políticas educacionais já aplicadas.

O tratamento igualitário é mais do que necessário para garantir a inclusão do aluno com síndrome de down na sociedade, e a escola pode ser a primeira experiência do aluno no que se refere ao tratamento igualitário, já que grande parte das famílias não gozam do conhecimento necessário para trabalhar a inclusão, e ao mesmo tempo precisam ser incluídas nos programas de instrução e preparação.

REFERÊNCIAS

BRAGA, Mariana Moron Saes; SCHUMACHER, Aluisio Almeida. Direito e inclusão da pessoa com deficiência: uma análise orientada pela teoria do reconhecimento social de Axel Honneth. **Sociedade e Estado**, 2013; v. 28, n. 2, 375-392.

BRASIL, 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

_____. 1989. **LEI Nº 7.853, DE 24 DE OUTUBRO DE 1989**: Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm. Acesso em: 21 de dez. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.611/11**. Secretaria de Educação. MEC, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 20 dez. 2020.

CASARIN, Sonia; CASTANHO, Marisa Irene Siqueira. Síndrome de Down e Arte: contribuições de Vygotsky. **Boletim - Academia Paulista de Psicologia**, 2016; v. 36, n. 90, 31-47.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1986. 296p.

JUNIOR, Jairto Vitto; LIMA, Ana Lúcia dos Santos de. A inclusão da criança com síndrome de down no ensino regular. **Revista Iniciação Científica**, 2011; v. 9, n. 1, 76-87.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. Educação especial no brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Educação & Sociedade**, 2012; v.33, n. 120, 833-849.

KOCK, Maureen; SILVA, Denise Regina Quaresma da. Políticas educacionais inclusivas e a síndrome de Down: Diferentes interações no contexto educacional inclusivo. **Diálogo, Canoas**, 2016; v. 2, n. 31, 89-103.

LUIZ, Flávia Mendonça Rosa e; et al. A inclusão da criança com Síndrome de Down na rede regular de ensino: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 2008; v. 14, n. 3, 497-508.

LUIZ, Flávia Mendonça Rosa e; et al. Inclusão de crianças com Síndrome de Down. **Psicologia em Estudo**, 2012; v. 17, n. 4, 649-658.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira; D'ANTINO, Maria Eloísa Famá. Inclusão Social de Pessoas com Deficiências e Necessidades Especiais: cultura, educação e lazer. *Saúde Soc*, 2011; v.20, n. 2, 377-389.

MINETTO, Maria de Fátima; et al. A Escolha da Escola para Filhos com síndrome de Down. **Da Investigação às Práticas**, 2018; v. 8, n. 1, 75-97.

OLIVEIRA-MENEGOTTO, Lisiane Machado de; MARTINI, Fernanda de Oliveira; LIPP, Laura Kolberg. Inclusão de alunos com síndrome de Down: discursos dos professores. **Fractal: Revista de Psicologia**, 2010; v.22, n. 1, 155-168.

PALMA, Debora Teresa; CARNEIRO, Relma Urel Carbone. O Olhar Social da Deficiência Intelectual em Escolas do Campo a Partir dos Conceitos de Identidade e de Diferença. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 2018; v. 24, n. 2, 161-172.

PORTES, João Rodrigo Maciel; et al. A criança com síndrome de Down: na perspectiva da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, com destaque aos fatores de risco e de proteção. **Boletim - Academia Paulista de Psicologia**, 2013; v.33, n.85, 446-464.

SANTOS, Wederson Rufino dos. Pessoas com Deficiência: nossa maior minoria. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, 2008; v.18, n. 3, 501-519.

SOUZA, Cláudia Vanessa Oliveira; et al. O processo de inclusão do portador da Síndrome de Down na rede regular de ensino. **Revista Bionorte**, 2015; v. 4, n. 1, 76-84.

O ENSINO DA PROTEÇÃO DOS BENS CULTURAIS

Data de aceite: 01/02/2021

Adelcio Machado dos Santos

Pós-Doutor em Gestão do Conhecimento pela UFSC. Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP)
Concórdia/SC/Brasil

Rubens Luís Freiburger

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Sociedade da UNIARP
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe
Concórdia/SC/Brasil

Daniel Tenconi

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Sociedade da UNIARP.
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe
Concórdia/SC/Brasil

Danielle Martins Leffer

Mestranda do Programa de Pós-Graduação “*Stricto Sensu*” em Educação Básica da UNIARP. Universidade Alto Vale do Rio do Peixe
Concórdia/SC/Brasil

Alisson André Escher

Mestrando do Programa de Pós-Graduação “*Stricto Sensu*” em Educação Básica da UNIARP. Universidade Alto Vale do Rio do Peixe
Concórdia/SC/Brasil

RESUMO: O homem, ser ontologicamente social, exibe necessidade de conhecer e construir a compreensão acerca dos meios e dos processos fundamentais para a organização e a viabilidade do ato de viver. O conhecimento é um produto

da atividade consciente do pensamento que determina a natureza social do ser humano e o condiciona a sua história e a sua cultura. Mas o homem não nasce pronto para a convivência em sociedade. É necessário que ele seja educado para aprender a conviver com a sua história e elaborações desta. Para tanto, foram criadas as diferentes instituições sociais dentro das sociedades, cuja função principal está em controlar certos setores do comportamento dos indivíduos, através da transmissão de padrões de comportamento e da cultura. Uma das formações sociais mais importantes que interage diretamente com a sociedade, influenciando e se deixando influenciar, é a organização educacional. Através dela, o homem aprende a conviver socialmente, assimilando a cultura, os padrões de comportamento, o conhecimento produzido. A educação também exerce o controle social do comportamento humano. Evidencia-se, com isso, a profunda interatividade que há entre educação e sociedade. O processo educativo deve exercer o papel social, mediando à sociabilidade e preparando o homem para a aplicação do conhecimento por meio do exercício da atividade transformadora da natureza. Neste contexto, faz-se mister a escolar desempenhar o papel de guardião da elaboração cultural.

PALAVRAS-CHAVE: Escola. Sociedade. Educação Patrimonial.

TEACHING THE PROTECTION OF CULTURAL GOODS

ABSTRACT: Man, being ontologically social, exhibits the need to know and build understanding

about the means and processes that are fundamental to the organization and viability of the act of living. Knowledge is a product of the conscious activity of thought that determines the social nature of human beings and conditions their history and culture. But man is not born ready to live in society. It is necessary that he be educated to learn to live with his history and its elaborations. To this end, different social institutions were created within societies, whose main function is to control certain sectors of individuals' behavior, through the transmission of patterns of behavior and culture. One of the most important social formations that interact directly with society, influencing and allowing themselves to be influenced, is the educational organization. Through it, man learns to live socially, assimilating culture, patterns of behavior, the knowledge produced. Education also exercises social control over human behavior. This highlights the profound interactivity between education and society. The educational process must play a social role, mediating sociability and preparing man for the application of knowledge through the exercise of the transforming activity of nature. In this context, the school must play the role of guardian of cultural elaboration.

KEYWORDS: School. Society. Patrimonial Education.

INTRODUÇÃO

O indivíduo está a todo instante interagindo socialmente, reagindo às ações que demandam do relacionamento com o(s) outro(s). Nos grupos sociais, os indivíduos desenvolvem as relações sociais, entre estes grupos destaca-se a escola como uma das fases iniciais de interação e fundamental em sua vida.

É no ambiente educacional, que se estende para além do restrito ambiente familiar, que os seres humanos começam a conviver mais diretamente com outros seres humanos, aprendendo a conhecer regras e a estabelecer relacionamentos interativos (SANTOS, 2013).

A escola é um ambiente social com importante função na construção da sociedade e na sua configuração, onde todo o conhecimento transmitido na formação educacional tem por base a relação que há entre homem e sociedade (DIANA, 2019; SANTOS, 2013).

A educação foi instituída socialmente no intento de formar indivíduos preparados para o convívio social. Disso se infere a estreita relação que há entre educação e sociedade, que permanecem em um constante processo de interatividade e troca (SANTOS, 2013).

O ser humano possui uma natureza social e, embora se possam identificar diferentes correntes ou tendências epistêmicas, é de entendimento geral que a sociabilidade humana constitui um paradigma fundamental (SANTOS, 2013).

As observações clássicas acerca dessa sociabilidade e a centralidade a ela conferida, nos estudos das diferentes ciências humanas, provam que a identidade humana somente é reconhecida e estabelecida ante um grupo (SANTOS, 2013).

Em outras palavras, o ser humano só se faz como tal diante de outro, com o qual estabelece mecanismos diversos de interação constante.

É essa interação, na origem entre indivíduos, no final entre grupos e sociedades

inteiras, que define outra das características humanas fundamentais, qual seja a da vida social e o do sujeito social (DIANA, 2019; SANTOS, 2013).

Desse modo, a educação exerce profunda influência na forma como se organiza, estabelece e constrói a sociabilização do homem.

A necessidade da vida social, isto é, da organização social do homem, tem por base a capacidade humana de conhecer, de construir a compreensão sobre os meios e os processos fundamentais para a organização e a facilitação do ato de viver, afirma Ferreira (2001).

Nos primórdios das cavernas, o homem percebeu que ao agir sozinho perante as forças da natureza, não conseguiria ir muito longe. Os homens se organizaram, surgiram os bandos e os clãs, a força coletiva foi à maneira de assegurar a proteção a cada intempérie imposta pelo meio ambiente e a garantia de sobrevivência da raça humana (SANTOS, 2013).

Na medida em que os desafios eram superados, reforçava-se a necessidade de organizar-se socialmente, convivendo em grupo e desenvolvendo os processos organizadores o homem agregava-se socialmente em torno das facilidades conquistadas para o viver cotidiano (SANTOS, 2013).

A capacidade de conhecer o outro desenvolveu a vida social, e essa vida grupal, por sua vez, ampliou o próprio conhecimento humano, evidenciando a constante interatividade entre desenvolvimento do conhecimento e sociedade.

O processo civilizador estendeu-se por muitos milênios chegando à sociedade atual, com uma organização social extremamente complexa, formadas por conglomerados sociais diferentes e com patrimônio diferenciado.

Os produtos originados das relações sociais entre os seres humanos, que habitam os diferentes conglomerados sociais deu origem ao patrimônio. À vista disso, Durhan (2013) definiu patrimônio como sendo os bens com significado para uma população em geral e que tem por entendimento como é utilizado na sociedade.

A Constituição Federal de 1988, no seu Art. 216 estabelece que:

Constitui patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

I - as formas de expressão;

II - os modos de criar, fazer e viver;

III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico (BRASIL, 1988).

Conforme Miranda (2006), a proteção ao patrimônio cultural satisfaz a humanidade como um todo, na medida em que preserva seus valores, assegurando a sua transmissão as gerações futuras. Desse modo, o patrimônio cultural pode ser reconhecido como um direito difuso, pois este objetiva a tutela de interesses pertencentes ao gênero humano, uma vez que pertence a todos ao mesmo tempo e não pertence, de forma individualizada, a qualquer pessoa.

As pessoas possuem características em comunhão, ou seja, necessidades de que precisam ser satisfeitas constituem-se em “*condicio sine qua non*” de sobrevivência e de ajustamento à condição de ser social.

Como aponta Pessoa (2001), entre as inúmeras necessidades sociais, algumas são consideradas universais, sendo compartilhadas pelas pessoas de todas as sociedades.

Essas necessidades, como por exemplo, o de alimentação precisa ser satisfeita, para que as pessoas tenham uma existência normal no seu ambiente social. No intento de satisfazer qualquer uma das necessidades universais, os indivíduos seguem certos comportamentos padronizados e compartilhados pelos membros da sociedade.

Destarte, pela pertinência, faz-se mister trazer à colação o magistério de Hall (2000; p. 109):

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas.

DESENVOLVIMENTO

Quando os indivíduos se organizam em sociedade, alguns pressupostos são necessários para caracterizar e padronizar os comportamentos dos membros nestes núcleos sociais. Para Morrish (1977), se devem levar em conta alguns pressupostos:

- Tomar as necessárias providências para manter relações adequadas com o meio;
- Designar uma adequada diferenciação de papéis;
- Possibilitar um meio de comunicação para os seus membros;
- Propiciar orientações e experiências cognitivas compartilhadas;

- Estabelecer um conjunto compartilhado e articulado de metas;
- Prescrever a regulamentação normativa de meios para a realização das metas;
- Regular a expressão afetiva;
- Compor uma sociedade que deve propiciar a socialização entre seus membros.

Por conseguinte, a sociedade compreende um conjunto permanente de pessoas, conjunto esse caracterizado por determinados fins e determinadas relações que ligam seus componentes.

Por toda parte, sustenta Saldanha (1972) os humanos se organizam para viver em sociedade e formam diferentes culturas, devida à configuração peculiar de suas vidas. O resultado da organização social, que somente pode ocorrer em grupo, emerge a caracterização da sociedade humana por meio da cultura. A cultura é o resultado do conhecer, registrar e compartilhar o produto da atividade pensante (FERREIRA, 2001).

À luz do magistério da lavra de Ferreira (2001), todo o processo civilizatório somente poderia ocorrer em pugilo, em sociedade e seu produto recebe a denominação de cultura.

Para Ferreira (2001) existe um longo fio processual que foi tecido pela capacidade cognitiva humana ao longo da História, a unir, em uma totalidade cheia de sentido, as naveas espaciais controladas por redes computacionais à primeira roda que girou sob as mãos de um homem das cavernas.

O homem é, acima de tudo, um ser social que no exercício desta sua característica, desenvolve sua cultura, os padrões e as formações sociais. A cultura está situada entre os elementos que o ser humano adquire na vida social, visto que não a recebe por meio da herança genética (ARAÚJO et al., 2018).

A cultura é conceituada por Pessoa (2001), como o complexo que inclui os padrões de comportamento, as ideias e os objetos, tendo objetividade, ou seja, não existe em si mesma e não é um mero produto da imaginação humana. Ao transmitir o conhecimento do acervo cultural, a geração mais velha acaba por exercer certo poder coercitivo, decorre uma forma de pressão social sobre a geração mais jovem para que adquira a cultura.

Nas sociedades, o processo de interiorizar a cultura alcança alguns objetivos. Em primeiro lugar, mantém a unidade social, condição necessária para a sua sobrevivência, pois essa unidade se deve em grande parte à cultura comum peculiar a cada sociedade. As características, hábitos e costumes se manterão intocáveis através dos tempos.

Em segundo lugar, por meio da transmissão da experiência social se garante à sociedade a sua continuidade social, ou seja, a unidade social na perspectiva do tempo. Cada geração atua como elemento de ligação entre a geração anterior e a futura geração, perpetuando a cultura do grupo social.

Em terceiro lugar, ao se transmitir a cultura, contribui-se para a evolução social à medida que se adapta a pessoa social às mudanças socioculturais, tornando-a aberta

a essas transformações. A cada geração a cultura se adapta aos fenômenos sociais e a sociedade evolui.

Nesse sentido, Swift (1977) afirma que a cultura não é somente alguma coisa que o homem faz, mas também, algo que o faz. A cultura estabelece essencialmente modelos de conduta, ou seja, padrões de comportamento assimilados pelas formações sociais que constroem e mantem a sociedade.

Uma formação social compreende um conjunto de padrões de comportamento compartilhados pela sociedade e orientados para a satisfação das necessidades do grupo (ARAÚJO et al., 2018).

Assim sendo é possível inferir-se, em consonância com o magistério da lavra de Pessoa (2001), que as formações sociais precípuas se referem aos padrões de comportamento, orientando as pessoas na satisfação das suas necessidades sociais básicas.

As precípuas formações sociais são:

- Familiar;
- Educativa;
- Econômica;
- Política;
- Religiosa;
- Recreativa.

Dentro do âmbito social, estas instituições citadas, entre outras secundárias, não podem ser entendidas como atuando de modo isolado, mas, ao contrário, elas são Interinfluentes. Cada instituição não se reduz aos indivíduos ou aos grupos humanos, ultrapassa a simples reunião de pessoas, possibilitando uma interação além dos grupos sociais (ARAÚJO et al., 2018).

Portanto, a formação escolar dos indivíduos sociais, exerce influência sobre as demais formações e, ao mesmo tempo, recebe delas influência indireta (ARAÚJO et al., 2018).

A escola para Pessoa (2001) representa uma instituição social de importância fundamental na convivência e sobrevivência do homem em sociedade, por conta da sua crescente influência na socialização das novas gerações. O processo de integração entre as diversas instituições dentro de um determinado sistema social é denominado de rede institucional da sociedade.

Outro aspecto que pode ser ressaltado, em relação às instituições sociais, refere-se ao fato de que essas instituições não possuem o mesmo ritmo de mudança social (SANTOS, 2013). Algumas tendem a transformar-se rapidamente influenciadas por fatos

e fatores que circundam a sociedade, outras demoram em modificar-se, por serem grupos sociais fechados e influenciados por gerações de tradicionalismo dominante.

A título de exemplo, podem-se tomar as instituições religiosas, as quais se modificam através de um processo muito lento, já as formações econômicas, em virtude das inovações tecnológicas, possuem um ritmo da modificação social muito rápido (SANTOS, 2013).

Isso acaba por provocar uma defasagem e desigualdade sociocultural, que equivale à diferença do avanço nesse nível entre duas formações presentes no mesmo grupo social.

Ainda em relação às formações sociais, Neto (1977), as classifica em regulativas e operativas. As regulativas (primárias) são aquelas cujas funções têm grande importância para a sociedade, controlando certos setores do comportamento dos indivíduos. Possuem um conjunto de regras, certa interdependência, tem poder normativo e coercitivo, regulam comportamentos, valores e relações, entretanto não atua sozinha, tem-se como exemplo a família.

As operativas (secundárias) são as instituições às quais se atribuem funções restritas, que interessam a certos grupos sociais, em um determinado tempo, dentro de uma sociedade. As instituições estão empenhadas em preencher uma lacuna social metafísica, política, conhecimento, entre outras, operando em diversos aspectos da sociedade. Como exemplo destaca-se a escola.

Essa abordagem institucionalista permite chegar-se a uma tipologia das sociedades, através da distinção das formas diferentes de uma ou várias das suas instituições principais.

A condição humana é caracterizada pela capacidade de conhecer, de construir a compreensão sobre os meios e os processos essenciais para a organização e a facilitação do ato de viver (SANTOS, 2013).

O conhecimento constitui um produto da atividade consciente do pensamento que determina a natureza social do ser humano e o condiciona a sua história e a sua cultura (SANTOS, 2013).

É uma necessidade humana das mais importantes, compreender a forma como se dá o conhecimento, pois, é através dessa compreensão que a sociedade humana tem a possibilidade de avançar em seu processo de civilização.

Para que essa compreensão seja viável, de acordo com Ferreira (2001), faz-se necessário o questionamento permanente acerca da natureza das forças cognitivas humanas, sobre o próprio conhecimento e o processo através do qual o ser humano constrói o pensar. À medida que desvenda o processo mediante o qual obtém o conhecimento do mundo, o homem percebe a si mesmo como ente integrado na realidade (SANTOS, 2013).

A consciência humana não é somente um campo meramente subjetivo e apartado do mundo real; ela é o palco no qual a percepção e o conceito, como dois aspectos complementares, se confrontam constituindo a realidade (SANTOS, 2013).

O ato do conhecimento se revela como sendo participação autoconsciente da realidade, a partir do momento em que este ato se torna consciente de si mesmo (GREUEL

apud FERREIRA, 2001). Essa consciência só é adquirida por meio da integração social, onde o homem passa a adquirir, processar e, posteriormente, produzir o conhecimento.

Nesse sentido, Vasconcellos (2002), sustenta que, pelo conhecimento, o sujeito capta a estrutura objetiva do real e a representa subjetivamente.

Essa representação pode se transformar em um instrumento de liberdade, em um meio para criar a nova forma ético-política em fonte de novas iniciativas (SANTOS, 2013).

Um conhecimento para conduzir a ação deve ser carregado de significado (compreensão) e de afetividade (envolvimento emocional). Para Vasconcellos (2002), igualmente, é necessário que o trabalho com o conhecimento esteja articulado com a realidade no sentido de buscar obter sua transformação.

É certo que nem todo conhecimento possibilita uma articulação prática imediata, mas é importante que, mesmo por intermédio de mediações, seja assegurado seu vínculo com a transformação da realidade, papel este a ser exercido pela educação, mormente quanto à preservação cultural, tal como preleciona Lemos (1981, p 29),

Devemos, então, de qualquer maneira, garantir a compreensão de nossa memória social preservando o que for significativo dentro do nosso vasto repertório de elementos componentes do Patrimônio Cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reina o consenso de que o homem se constitui como um ser social. Ao longo do desenvolvimento das civilizações, o homem sempre procurou organizar-se cada vez mais em sociedade, para garantir sua sobrevivência.

Entretanto, o homem não nasce um ser social pronto. Ao contrário, é através da transmissão de padrões de comportamento, da assimilação da cultura, das características da organização humana e da interação com a sociedade que o indivíduo se torna um ser social.

Todo esse processo de transformação social alicerçada pelo comprometimento com o desenvolvimento anterior das civilizações envolve o que podemos denominar como patrimônio cultural. O patrimônio cultural vai além dos bens naturais (natureza) e materiais (construídos pelo homem), engloba o conhecimento (intelectual) e as emoções (expressões).

A sociedade atual em sua complexidade é caracterizada pela presença de diferentes formações sociais cuja função é a de socializar o homem. Com suas características peculiares, não existem de forma isolada, mas estabelecem uma relação de troca de influências.

Nesse sentido, a formação educacional que é uma das mais importantes formações sociais, interage diretamente com a sociedade e suas demais instituições, influenciando e se deixando influenciar por elas. Provocando um intenso e permanente processo de

transformação social.

O processo educativo deve permanecer com o papel de mediador no âmbito das transformações sociais, possibilitando a assimilação do conhecimento da Educação Patrimonial, preparando o aluno para valorização das elaborações históricas, materiais ou imateriais.

Com os resultados da pesquisa em curso, estudos posteriores poderão elaborar critérios para o provimento dos cargos docentes para a disciplina de Educação Patrimonial, que não é o foco atual, constituindo-se em fator limitante.

No entanto, para a realização de estudos posteriores, apresentam-se as seguintes sugestões:

- a) Elaboração de matriz curricular escolar com enfoque especial na Educação Patrimonial;
- b) Proposta de curso de formação para licenciados no intento de habilitados a lecionar Educação Patrimonial;
- c) Desenvolvimento de material didático para o corpo docente da disciplina de Educação Patrimonial.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. S. de; CRUZ, P. J. S. C. (org.). **Educação popular e práticas sociais: ação, processo formativo e construção do conhecimento**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

DIANA, D. O que é interação social. **Toda Matéria**, 2019. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/o-que-e-interacao-social/> Acesso em: 16 ago. 2020.

DURHAN, E. R. Reflections on culture, heritage and preservation. **Vibrant, Virtual Braz. Anthr**, Brasília, v. 10, n. 1, p. 77-94, jan./jun, 2013.

FERREIRA, D. **Manual de Sociologia**: dos clássicos à sociedade da informação. São Paulo: Atlas, 2001.

HALL, S. Quem precisa da identidade. *In*: SIVA, T. (org.). **Identidade e diferença**: perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

LEMOS, C. **O que é patrimônio histórico**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

MORRISH, I. **Sociologia da Educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

NETO, A. D. **Sociologia Aplicada à Educação**. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1977.

PESSOA, X. C. **Sociologia da Educação**. Campinas: Alínea, 2001.

SALDANHA, N. N. **Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: Aurora, 1972.

SANTOS, A. M. dos. Escola, sociedade e cultura – a relevância da educação patrimonial na matriz curricular escolar. **Revista Professare**, Caçador, v. 2, n. 2, p. 9-26, 2013.

SWIFT, D. F. **A Sociologia da Educação**. São Paulo: Atlas, 1977.

A FORMAÇÃO DOCENTE PARA AVALIAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Data de aceite: 01/02/2021

Gilcéia Leite dos Santos Fontenele

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF
Brasília – Distrito Federal
<http://lattes.cnpq.br/0208688984009778>
<https://orcid.org/0000-0002-0186-2329>

RESUMO: Esta pesquisa se desenvolveu a partir das inquietações surgidas durante a minha pesquisa de mestrado, na qual estudei a avaliação das aprendizagens e a suas implicações no trabalho pedagógico em uma escola organizada em ciclos do Distrito Federal. Nesta investigação, observei que os professores compreendiam a importância da avaliação formativa como diagnóstica das aprendizagens e guia para a organização do trabalho pedagógico, porém, a análise dos dados evidenciou certo distanciamento entre o discurso e a prática. A partir destas informações e acreditando que, possivelmente, a maneira de avaliar de cada professor está ligada à sua formação é que propus essa investigação, a qual tem como objetivo analisar como está sendo desenvolvida a formação docente para avaliar em alguns cursos de licenciatura. A metodologia utilizada é de cunho qualitativo, conforme Lüdke e André (1986) e a perspectiva de pesquisa é a crítico-dialética, referenciada por Gamboa (2006). O procedimento desenvolvido é o estado do conhecimento no banco de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), na qual demarquei um recorte temporal de 2009 a

2019, identificando 6 trabalhos, que abordavam a temática formação docente para avaliar. A análise contou com a “análise de conteúdo”, segundo Franco (2008). O estudo indicou que a formação de professores para avaliar ainda é um desafio, revelando que a preparação para avaliar nos cursos de licenciatura, possivelmente, esteja mais pautada na epistemologia da prática, portanto, uma formação frágil. Assim, esta formação apresenta a necessidade de ser melhor desenvolvida nos cursos de graduação, para que os futuros professores possam pensar a avaliação como uma categoria imprescindível para a organização do trabalho pedagógico da sala de aula e da escola.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação da aprendizagem. Formação de Professores. Trabalho Pedagógico.

THE FORMATION OF TEACHERS TO EVALUATE: CHALLENGES AND POSSIBILITIES

ABSTRACT: This research developed from the concerns that arose during my master's research, in which I studied the evaluation of learning and its implications for pedagogical work in a school organized in cycles in the Federal District. In this investigation, I observed that the teachers understood the importance of formative evaluation as a diagnosis of learning and a guide for the organization of pedagogical work, however, the data analysis showed a certain distance between speech and practice. Based on this information and believing that, possibly, the way of evaluating each teacher is linked to their

training is that I proposed this investigation, which aims to analyze how teacher training is being developed to evaluate in some undergraduate courses. The methodology used is of a qualitative nature, according to Lüdke and André (1986) and the research perspective is the critical-dialectic one, referenced by Gamboa (2006). The procedure developed is the state of knowledge in the database of the Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), in which I demarcated a time frame from 2009 to 2019, identifying 6 works, which addressed the theme of teacher training to evaluate. The analysis relied on “content analysis”, according to Franco (2008). The study indicated that the formation of teachers to evaluate is still a challenge, revealing that the preparation to evaluate in undergraduate courses, possibly, is more guided by the epistemology of practice, therefore, a fragile formation. Thus, this training presents the need to be better developed in undergraduate courses, so that future teachers can think of evaluation as an essential category for the organization of the pedagogical work of the classroom and the school.

KEYWORDS: Evaluation of Learning. Formation of Teachers. Pedagogical work.

1 | INTRODUÇÃO

A minha pesquisa de mestrado, intitulada: A avaliação no 3º ciclo e suas implicações na organização do trabalho pedagógico de uma escola pública do Distrito Federal, na qual estudei a avaliação para as aprendizagens no 3º ciclo e seus impactos na organização do trabalho pedagógico, revelou que a avaliação, ainda, se desenvolve de maneira conservadora, centrando-se mais no professor, que enfatiza o seu caráter formal, ligado em testes, provas e exercícios para atribuir notas. Observei, também, que os professores compreendem a importância da avaliação formativa¹ como promotora das aprendizagens, porém, constatei que, na prática, a avaliação, ainda, está mais ligada a verificação dos conteúdos aprendidos pelos alunos. Nessa perspectiva, os professores até procuram desenvolver uma avaliação diferenciada, um processo avaliativo que esteja mais articulado à proposta da organização escolar em ciclos, a qual prevê que a avaliação e aprendizagem caminhem juntas, ou seja, a “avaliação para as aprendizagens, em lugar de avaliação das aprendizagens” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 33).

Assim, parto do princípio de que entender como está se desenvolvendo a formação do professor para avaliar é fundamental para compreender o fazer pedagógico docente, o ensino-aprendizagem desenvolvido, os métodos, as técnicas e os instrumentos de avaliação utilizados. A partir deste entendimento, esta pesquisa procura saber: *como está sendo desenvolvida a formação docente para avaliar em alguns cursos de licenciatura?* Esta indagação levou ao objetivo geral, que consiste em: *analisar como está sendo desenvolvida a formação docente para avaliar em alguns cursos de licenciatura.* E ao objetivo específico: identificar como está sendo desenvolvida a formação docente para avaliar em alguns cursos de licenciatura.

¹ Avaliação formativa é “toda prática de avaliação contínua que pretenda contribuir para melhorar as aprendizagens em curso.” (PERRENOUD, 1991, p. 78).

2 | PERCURSO METODOLÓGICO

A abordagem metodológica utilizada nesta pesquisa é de natureza qualitativa, conforme Lüdke e André (1986) e a perspectiva é a crítico-dialética, referenciada por Gamboa (2006). O procedimento utilizado foi o estado do conhecimento² realizado na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), a partir dos descritores: formação docente e avaliação da aprendizagem. A busca pelas produções que atendiam aos critérios estabelecidos se deu por meio da leitura dos resumos, e, quando não havia a possibilidade de detectar como a formação para avaliar era desenvolvida nos referidos cursos, foi realizada a leitura de todo o trabalho.

Os dados foram analisados de acordo com Franco (2008, p. 19), que entende que a mensagem é o ponto de partida para a análise de conteúdo, seja ela “verbal (oral ou escrita) gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada”. No caso desta investigação, utilizei a linguagem escrita como recurso de pesquisa.

3 | A FORMAÇÃO DOCENTE PARA AVALIAR: ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Para melhor entendimento e análise dividi as pesquisas encontradas em Dissertação 1 (D1), Dissertação (D2) e assim sucessivamente. É uma tese, a qual denominei de Tese 1 (T1). As análises destes trabalhos serão apresentadas a seguir.

Pesquisa D1 - A avaliação da aprendizagem na formação docente: um retrato dos saberes dos concluintes e egressos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas/Campus Sertão (FRANÇA, 2017).

O contexto e o objeto da pesquisa: descrição das aprendizagens sobre avaliação ofertadas nos cursos de graduação e as práticas desenvolvidas pelos egressos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas/Campus Sertão.

A pesquisa visa responder ao questionamento: entre os referenciais teóricos e práticos sobre avaliação da aprendizagem trabalhados no curso de Pedagogia da UFAL/Campus Sertão, quais foram construídos pelos concluintes e como são trabalhados pelos egressos?

Metodologia/Instrumentos: estudo descritivo de abordagem qualitativa, utilizando questionários aplicados aos graduandos e entrevistas com os egressos e coordenador do curso. A interpretação dos dados se alicerça na análise de conteúdo proposta por Bardin (2004).

Achados da pesquisa: evidenciaram que os concluintes e egressos do curso de graduação estão sendo avaliados, principalmente, por provas, seminários e micro aulas, revelando uma concepção avaliativa alinhada à verificação da aprendizagem. O estudo possibilitou explicitar conhecimentos sobre avaliação da aprendizagem no curso de 2 O estado do conhecimento “aborda um só setor das publicações sobre um tema em estudo”. (ROMANOWSKI e ENS 2006, p. 40).

Pedagogia, revelando o lento e dificultoso processo de mudança das práticas avaliativas em razão das vivências na universidade que, ainda avalia por meio de um modelo tradicional. Verificou-se, portanto, que concluintes e egressos, consideram que há uma contradição entre o referencial teórico sobre avaliação trabalhado no curso de graduação e o modo de avaliar de alguns professores universitários.

Pesquisa D2 - A formação em avaliação da aprendizagem dos licenciandos de um Instituto Federal. (SILVA, 2019).

O contexto e o objeto da pesquisa: dois cursos de graduação de um Instituto Federal (Ciências Biológicas e Química).

O objetivo: analisar como estão sendo formados os licenciandos dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas e Química de um Instituto Federal em relação à avaliação da aprendizagem.

Metodologia/Instrumentos: foi realizada a análise dos planos de cursos das disciplinas didático-pedagógicas e aplicação de questionários e grupo focal para estudantes e entrevistas semiestruturadas e questionários com os professores dos cursos.

Achados da pesquisa: a pesquisa sinaliza que nos planos de cursos de formação de professores existem poucas disciplinas que abordam a temática de avaliação da aprendizagem, porém, os professores e os estudantes compreendem a importância da formação docente para avaliar. O estudo aponta, também que as matrizes curriculares dos cursos trazem consigo a discussão sobre diferentes vertentes avaliativas, porém, nos planos de ensino não são retratados assuntos sobre a avaliação da aprendizagem. Os interlocutores salientam, que a base teórica da avaliação está bem estruturada nos cursos de formação, embora, haja pouca relação entre a teoria e a prática avaliativa.

Pesquisa D3 - Formação inicial de professores de química: um estudo acerca das condicionantes da prática avaliativa. (SALES, 2019).

O contexto e o objeto da pesquisa: é a formação inicial de professores de Química em duas instituições que foram criadas a partir da política de interiorização do Governo Federal, ambas em processo de construção de sua identidade enquanto formadoras de professores.

O objetivo: analisar as condicionantes que favorecem ou impedem o professor de vivenciar uma prática avaliativa mais inovadora no âmbito das licenciaturas em Química, considerando o Projeto Pedagógico do Curso – PPC e as concepções sobre avaliação, expressas pelos docentes.

Metodologia/Instrumentos: análise do discurso na perspectiva de Orlandi (2010). Dentre os instrumentos utilizados neste estudo, estão as entrevistas semiestruturadas com professores da área específica e pedagógica, análise documental dos Projetos dos Cursos, dos programas das disciplinas e das leis que orientam a formação de professores.

Achados da pesquisa: a pesquisa revelou que nos programas das disciplinas a proposta avaliativa está resumida a instrumentos avaliativos. Quanto aos condicionantes

da prática avaliativa, o estudo constatou que, a maneira como o professor foi avaliado enquanto estudante constitui o seu pensar e o seu fazer avaliativo e que a formação continuada, o fomento do diálogo e a troca de saberes entre os professores, possivelmente, possibilita a ressignificação das práticas avaliativas, tornando-as mais inovadoras.

Pesquisa D4 - Formação de professores: um estudo sobre a prática reflexiva acerca da avaliação no contexto PIBID/Biologia. (LUIZ, 2017).

O contexto e o objeto da pesquisa: está centrada na formação inicial de professores com o pressuposto de que a prática reflexiva do professor de Ciências.

O objetivo: identificar as compreensões acerca da avaliação e da prática reflexiva³ presente no discurso de licenciandos e investigar implicações da prática avaliativa e reflexiva na formação inicial de professores.

Metodologia/Instrumentos: foram desenvolvida a aplicação de questionário inicial e final e grupo focal formado por 12 licenciandos de Ciências Biológicas participantes do Subprojeto Pibid/Biologia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Os dados foram analisados com base na Análise Textual Discursiva, segundo Moraes e Galliazi (2011).

Achados da pesquisa: o estudo possibilitou novas compreensões acerca da formação inicial de professores em relação ao estudo do professor reflexivo e avaliação da aprendizagem, desvelando as implicações da prática docente do professor universitário na formação do licenciando. Evidenciou, a prática reflexiva como possível alternativa para que os licenciandos e professores mudem as suas práticas avaliativas que, em muitos casos, são meramente, reproduzidas.

Pesquisa D5 - Investigando as ações e critérios docentes para avaliar em Matemática. (BARINO, 2017).

O contexto e o objeto da pesquisa: avaliação em todos os anos do segundo segmento do Ensino Fundamental, no qual os sujeitos de pesquisa foram quatro professores de Matemática de uma escola particular.

O objetivo: investigar o processo avaliativo sob a ótica do educador, desde o processo de confecção do instrumento até a interpretação da nota atribuída à aprendizagem do estudante.

Metodologia/Instrumentos: trata-se de uma pesquisa qualitativa a partir de um estudo de caso segundo Ponte (2006) e Yin (2010). Foi utilizada entrevista, recursos visuais com charges e observações não participantes. O Produto Educacional decorrente da dissertação foi um curta-metragem dirigido aos educadores, contendo relatos de experiência de professores e referências sobre a formação continuada e a avaliação da aprendizagem.

Achados da pesquisa: o estudo revelou a importância de se promover discussões

³ Na perspectiva da epistemologia de prática, Tardif (2002) salienta que está na prática e na experiência do professor a fonte primeira do saber ensinar.

acerca do tema avaliação com graduandos e licenciandos formados, evidenciando a carência de formação do avaliador. Os dados desta investigação, também indicam que a avaliação da aprendizagem é elemento curricular pouco considerado na formação docente.

Pesquisa T1 - Avaliação da aprendizagem na educação física: um estudo com professores formadores. (CUNHA, 2009).

O contexto e o objeto da pesquisa: uma instituição de ensino superior, no interior do Estado de São Paulo, envolvendo professores do curso de licenciatura em Educação Física.

O objetivo: objetivou-se investigar os sentidos e significados da avaliação da aprendizagem escolar dos professores formadores do curso de licenciatura em Educação Física.

Metodologia/Instrumentos: foram questionários e entrevistas semiestruturada com 4 professores. As análises das entrevistas foram realizadas por meio dos núcleos de significação segundo Aguiar e Ozella (2006).

Achados da pesquisa: esta pesquisa constatou que os professores concebem a avaliação da aprendizagem escolar como um diagnóstico para detectar as dificuldades dos alunos e que as práticas avaliativas desenvolvidas pelos professores têm um papel formativo. O estudo representou a possibilidade de se pensar criticamente os processos avaliativos a que são submetidos os futuros docentes da educação básica, o que leva à reflexão sobre a formação de professores, pois a partir das experiências vivenciadas nos cursos de formação inicial, serão criadas as bases para a futura atuação docente.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A principal questão desta pesquisa foi responder a indagação: *como está sendo desenvolvida a formação docente para avaliar em alguns cursos de licenciatura?* Por meio dessa investigação foram encontrados apenas 6 trabalhos relacionados a este tipo de formação, revelando que a preparação para avaliar, possivelmente, esteja mais pautada na epistemologia da prática, portanto, possivelmente, uma formação frágil. Além disso, a pesquisa indicou uma contradição existente entre o referencial teórico proposto nos cursos de licenciatura e a avaliação desenvolvida na universidade. Deste modo, a formação docente para avaliar apresenta-se como desafio, porém, há possibilidades, quando se almeja formar professores que possam repensar a avaliação como uma categoria imprescindível para a organização do trabalho pedagógico da escola e da sala de aula, ou seja, uma avaliação comprometida com o ensinar e com o aprender.

Por fim, este estudo contribuiu para a minha formação enquanto pesquisadora e educadora, no qual destaco que a formação docente para avaliar é um tema instigante, complexo, inquietante e que me desperta para uma pesquisa mais aprofundada.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. **Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da construção dos sentidos**. Psicologia: ciência e profissão, ano 26, n. 2. Conselho Federal de Psicologia, v.1, n. 1, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. Ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BARINO, Maria Êda Amadeu. **Investigando as ações e critérios docentes para avaliar em Matemática**. Dissertação de mestrado - Universidade de Juiz de Fora, 2017.

CUNHA, Virgínia Mara Próspero da. **Avaliação da aprendizagem na educação física: um estudo com professores formadores**. Tese de Doutorado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes Pedagógicas para a Organização Escolar do 3º Ciclo**. Brasília – DF, 2014.

FRANÇA, Maria Lenilda Caetano. **A avaliação da aprendizagem na formação docente: um relato de saberes dos concluintes e egressos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas/ Campus Sertão**. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Alagoas, 2017.

FRANCO, M. L. P.B. (2008). **Análise do conteúdo**. 3ª Ed. Brasília: Liber Livro.

GAMBOA, S. S. (2006). **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. A. (1986). **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E. P. U.

LUIZ, Cintya Fonseca. **Formação de Professores: um estudo sobre a prática reflexiva acerca da avaliação no contexto PIBID/Biologia**. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual do Paraná, 2017.

MORAES, R. GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 2 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

ORLANDI, E. L. P. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. 9. ed. Campinas, SP. Pontes Editores, 2010.

PERRENOUD, P. **Para uma abordagem pragmática da avaliação formativa**. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra 1991. Em *Mediação e Avaliação em Educação*. V.13, n. 4, 1991, p. 48-81.

PONTE, João Pedro. **Estudos de caso em educação matemática**. 2006. Disponível em [ww.educ.fc.ul.pt/.../jponte/docs.../06- Ponte%20\(Estudo%20caso\)](http://ww.educ.fc.ul.pt/.../jponte/docs.../06- Ponte%20(Estudo%20caso)). PDF. Acesso em 20 de julho de 2010.

ROMANOWSKI, J. P. ; ENS, R.T. **As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte”**. Curitiba: Diálogo Educacional, v. 6, n. 19. p. 37-50, set. 2006.

SALES, Eliemerson de Souza. **Formação Inicial de professores de Química: um estudo acerca das condicionantes da prática avaliativa**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco, 2017.

SILVA, Arthur Pires da. **A formação em avaliação da aprendizagem dos licenciados de um Instituto Federal**. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Goiás, 2019.

TARDIF, M. (2002). **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis – Rio de Janeiro: Vozes. (Introdução, Parte I, p. 9-55).

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

CAPÍTULO 10

SOMOS MAIS UM TIJOLO NO MURO: UMA ANÁLISE DA MÚSICA 'ANOTHER BRICK IN THE WALL' DA BANDA PINK FLOYD

Data de aceite: 01/02/2021

Karina Franco

Pós-graduanda em Teorias e Metodologias da Educação pelo Instituto Federal, Ciência e Tecnologia/IFRS - Campus Sertão Marau/RS
<http://lattes.cnpq.br/0791634436313714>

Priscilla Christina Franco

Pós-graduanda em Teorias e Metodologias da Educação pelo Instituto Federal, Ciência e Tecnologia/IFRS - Campus Sertão Marau/RS
<http://lattes.cnpq.br/5419598509309810>

Ana Luiza Carvalho Pinto

Pós-graduanda em Teorias e Metodologias da Educação pelo Instituto Federal, Ciência e Tecnologia/IFRS - Campus Sertão Marau/RS
<http://lattes.cnpq.br/0026075158965639>

RESUMO: Através da análise da música ANOTHER BRICK IN THE WALL, da emblemática Banda Pink Floyd que nos anos 1960 e 1970 surge com seu estilo musical para contestar a política, a economia, a cultura e a educação no mundo todo, procuraremos relacionar com o contexto atual e demonstrar a impressionante atualidade dessa música, cujo lançamento ocorreu há mais de quarenta anos (1979). A música é um produto cultural cuja inspiração retrata os problemas, as dores e angústias dos indivíduos de seu tempo. O disco *The Wall* que traz essa música foi um dos álbuns mais vendidos da carreira da banda, pois

atingiu e ainda atinge diferentes gerações que se identificam com sua crítica social.

PALAVRAS-CHAVE: Pink Floyd, cultura musical, crítica social.

WE ARE ANOTHER BRICK ON THE WALL: AN ANALYSIS OF THE SONG 'ANOTHER BRICK IN THE WALL' BY THE PINK FLOYD BAND

ABSTRACT: Through the analysis of the song ANOTHER BRICK IN THE WALL, from the emblematic Pink Floyd Band that emerged in the 1960s and 1970s with their musical style to contest politics, economics, culture and education worldwide, we will try to relate to the current context and demonstrate the impressive timeliness of this song, which was released more than forty years ago (1979). Music is a cultural product whose inspiration portrays the problems, pains and anguishes of individuals of their time. The album *The Wall* that brings this song, was one of the best selling albums of the band's career because it reached and still reaches different generations that identify with their social criticism. **KEYWORDS:** Pink Floyd, musical culture, social criticism.

1 | INTRODUÇÃO

Para que um produto cultural como a música torne-se um produto consumível pelo público numa lógica de mercado, é necessário que esse produto consiga criar uma comunicação com o público e até mais do que

isso, uma identidade.

Nas décadas de 1960 e 1970 um dos estilos musicais mais influentes foi o rock. Como não poderia deixar de ser, o contexto social, cultural, político e econômico influenciava a composição das músicas, sendo que as letras das músicas na época contestavam estes sistemas.

A banda Pink Floyd, foi uma das pioneiras do estilo musical conhecido por rock progressivo e conceitual, além do que tinha como base a psicodelia, que se evidenciava nas composições das letras, melodias e capas dos discos.

Os discos da banda em razão das críticas sociais e por tratarem de aspectos intrínsecos do ser humano se tornaram clássicos do rock-and-roll.

The Wall foi o décimo primeiro álbum da banda, lançado em 1979 e trouxe a música ANOTHER BRICK IN THE WALL, que impressiona por sua imortalidade, e eis que conquistou pais e filhos, ou seja, influenciou e ainda influencia diversas gerações.

O presente estudo pretende analisar e relacionar a música com o contexto social dos anos 1960 e 1970, a fim de compreender como ele se comunicava com seu tempo, bem como realizar uma reflexão crítica dos motivos pelos quais ANOTHER BRICK IN THE WALL permanece carregada de sentido na atualidade.

2 | METODOLOGIA

Para a consecução de nossos objetivos utilizamos a pesquisa bibliográfica, desenvolvida a partir de livros, artigos científicos e dissertações, que permitem o aprofundamento e uma melhor compreensão do contexto social, cultural, educacional, político e econômico dos anos 1960 e 1970 em relação ao Pink Floyd, em especial a música ANOTHER BRICK IN THE WALL, bem como possibilitará trazer reflexões sobre sua impressionante atualidade.

De acordo com Gil,

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Parte dos estudos exploratórios podem ser definidos como pesquisas bibliográficas, assim como certo número de pesquisas desenvolvidas a partir da técnica de análise de conteúdo. (...) A pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados senão com base em dados secundários. (GIL, 2008, p. 50).

Dessa forma, tendo em vista a necessidade de se compreender o contexto histórico em que a letra da música foi escrita, além de quais fatores influenciaram a mesma, a pesquisa bibliográfica se faz apropriada para o desenvolvimento deste trabalho, trazendo

o embasamento necessário para a construção das conclusões acerca das comparações realizadas entre a escola da época em que a música foi escrita, com a escola atual.

3 | CONTEXTO HISTÓRICO: ANOS 1960 E 1970

Todo produto cultural representa uma mediação da sociedade, da realidade vivida pelos indivíduos (MEURER, 2009).

Começamos nossa análise pelos movimentados anos 1960, mais conhecidos como revolucionários anos 1960, que foram marcados por uma efervescência cultural e pela “nova autonomia da juventude como uma camada social”, segundo Hobsbawm (2020, p. 318).

Essa juventude de senso crítico, não queria mais parecer com seus pais, pois se viam mais esperançosos e corajosos para lutarem pelos seus ideais e pela liberdade de escolha, características de uma geração moderna que não viveu a Segunda Guerra Mundial (1939-1945).

Possuíam mais autonomia, devido ao emprego em turno integral, graças à prosperidade da Era de Ouro e à independência dos pais em relação ao dinheiro dos filhos para o orçamento familiar, em suma esses jovens possuíam poder de compra.

Esse foi o grande “boom adolescente”, segundo Hobsbawm (2020), quando rapazes e moças passaram a frequentar áreas comerciais em grandes concentrações: “podia-se medir o poder do dinheiro desses jovens pelas vendas de discos nos EUA, que subiram de 277 milhões de dólares em 1955, quando o rock apareceu, para 600 milhões em 1959, e 2 bilhões em 1973” (HOBSBAWM, 2020, p. 321).

Essa geração ficou conhecida no mundo inteiro por mudar os costumes da sua época e mostrar-se mais engajada e politizada na luta pela transformação social. Os jovens da década de 1960 possuíam um ideal de paz, amor e aversão a conflitos armados.

O rock era o grito de revolta, a expressão cultural de uma nova geração. É nesse momento histórico, na metade dos anos 1960, que surge a contracultura, um movimento sociocultural com origem nos Estados Unidos que tinha como objetivo a transformação da consciência, dos valores e comportamento do indivíduo (CONTRACULTURA, 2020).

Os adeptos a esse movimento eram rotulados como *hippies*, jovens que iam contra as regras ditadas pelo *establishment*, que contestavam os valores estabelecidos pela sociedade, lutavam por uma vida pacífica, simples, longe da sociedade de consumo e moralismo. Neste cenário, surgem a psicodelia e o LSD como expansão da consciência.

Em 1963, os Estados Unidos acabavam de perder seu grande líder, John F. Kennedy (1961-1963), em um assassinato até hoje não desvendado que ocasionou, na época, um impacto para toda a nação.

Quem passou a governar o país em seu lugar foi o vice Lyndon B. Johnson (1963-1969), uma figura autoritária que fomentou a Guerra do Vietnã (1959- 1975) quando decidiu

enviar para a região, em 1963, dezesseis mil soldados e quinhentos e cinquenta mil no início de 1968.

Tamanha foi a revolta de opositoristas e estudantes que protestaram contra a guerra queimando seus cartões de recrutamento e num coral de vozes clamando o slogan: “Hey, hey, LBJ, how many kids did you kill today?” (Ei, ei, LBJ, quantas crianças você matou hoje?).

Os jovens mostravam-se cada vez mais cidadãos e engajados politicamente, tanto que no final da década de 1960 houve uma redução na idade eleitoral para 18 anos em países como Estados Unidos, Grã-Bretanha, Alemanha e França (HOBSBAWN, 2020).

No cenário artístico, surge na metade dos anos 1960 um novo subgênero do rock, o psicodélico. O estilo experimental teve como inspiração a música indiana. Através do avanço tecnológico, a distorção eletrônica era uma característica marcante do rock psicodélico e as melodias do Pink Floyd eram compostas com guitarras, órgãos, cravos (instrumentos musicais de teclas) e instrumentos indianos como a cítara.

Ainda na metade dos anos 1960, Londres havia recuperado a economia e a moral perdidas durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), e neste período de transição surgiu o Swinging London, efervescência cultural que lançou o modernismo dos costumes e uma nova visão desde a música até a moda. O movimento revolucionou a música lançando artistas como The Beatles, The Rolling Stones, The Who e The Kinks. Nas telas, o cinema inglês inovou como um novo tipo de arte a partir de cineastas como Tony Richardson, Richard Lester e Lindsay Anderson. Na moda, a estilista Mary Quant quebrou tabus criando a minissaia. Tudo o que acontecia na capital britânica explodia no mundo.

O jovem como nova camada social e dono de si, o surgimento de movimentos culturais e sociais mostrando essa nova geração mais engajada e politizada, o rock como expressão cultural e sua transição para o psicodélico: é nesse cenário que surge em 1965 na cidade de Londres, a banda Pink Floyd.

O rock psicodélico, até então, era o estilo musical do Pink Floyd, mas, no início dos anos 1970 a banda passa a ser reconhecida através de um novo subgênero do rock, o progressivo. “Na década de 1970, todos amavam o Pink Floyd” (REISCH, 2010, p. 19).

É nesta viagem progressiva que Pink Floyd lança em 1970 *Atom Heart Mother*, o “disco da vaca”; em 1971, o delírio intitulado *Meddle*, com a canção *Echoes* de 23 minutos e *Obscured By Clouds* em 1972.

Outra característica, se não a mais forte do rock progressivo, é a abordagem conceitual, que conta uma história.

Os conceitos podem ser os mais diversos e, lembrando que todo produto cultural é a mediação da sociedade, é através desse apelo que Pink Floyd lança os quatro discos mais conceituais de sua carreira: *The Dark Side Of The Moon* (1973), *Wish You Were Here* (1975), *Animals* (1977) e *The Wall* (1979).

Talvez o cenário caótico dos anos 1970 tenha sido previsto em 1968 com o “Movimento

de Maio”, na França, que foi uma série de conflitos entre estudantes que pediam reformas no setor educacional e autoridades repressoras da Universidade de Paris, em Nanterre. No dia 2 de maio, a escola decidiu fechar as portas e ameaçou expulsar os estudantes que lideravam o movimento, comportamento repressor que ocasionou uma grande revolta nos alunos de uma das universidades mais renomadas do mundo, a Sorbonne em Paris. Os universitários decidiram sair pelas ruas para protestar com o líder estudantil Daniel Cohn Bendit, mas foram reprimidos com violência pela polícia. Essa reação brutal fez com que o Partido Comunista Francês apoiasse os estudantes. Foi nessa onda revolucionária que operários tomaram coragem e uniram-se aos jovens para lutarem pelos seus direitos trabalhistas. Cerca de nove milhões de pessoas juntaram-se para promover a maior greve geral da Europa: quase dois terços de trabalhadores cruzaram os braços, recebendo apoio da federação de sindicatos e convocaram uma greve geral para o dia 13 de maio de 1968.

Era o pensamento coletivo que predominava a luta de várias classes sociais e grupos etários com o mesmo objetivo: tornar o mundo um lugar mais justo e melhor para se viver.

Causas que foram esquecidas na década de 1970, caracterizada como a “Era do individualismo”, momento em que um mundo capitalista se desenvolvia, segundo Hobsbawm (2020).

O espírito coletivo da contracultura perdeu sua força à medida que a crise do petróleo levou os Estados Unidos, o Brasil, a Suécia e o Reino Unido à recessão. Percebeu-se que o petróleo era um recurso natural não renovável e poderia esgotar-se em setenta anos. Como consequência, o preço do barril teve um aumento de 400% em apenas cinco meses (17 de outubro de 1973 – 18 de março de 1974), o que desestabilizou a economia mundial resultando em desemprego (CRISES DO PETRÓLEO, 2020).

O egoísmo emergiu e no começo da década de 1970 o individualismo vinha acompanhado da cobiça (trabalhar para consumir, para acumular bens), depois da crise do petróleo, o individualismo era sobrevivência, afinal, as pessoas precisavam lutar para manter seu emprego e sustento.

Essas pressões exercidas pela sociedade podem corromper as pessoas e afastá-las de sua verdadeira essência, como Pink Floyd nos mostra em seu álbum *The Dark Side Of The Moon*.

No final dos anos 1970, o “Inverno do Descontentamento” caracterizou o homem do reino unido como “homem doente” (NOGUEIRA, 2009). Eram greves e mais greves, tanto que em Liverpool até os coveiros decidiram cruzar os braços e corpos de muitos mortos não foram enterrados, fazendo com que as autoridades pensassem em jogá-los ao mar. Em Londres, as ruas eram tomadas de lixo devido à greve dos lixeiros.

Percebe-se as mudanças que aconteceram entre uma década e outra. Se nos anos 1960 vigorava o sentido de pensar coletivamente e lutar por um mundo mais pacífico e igual para todos, nos anos 1970 as pressões econômicas, sociais e políticas da época tornaram as pessoas cada vez mais individualistas, gananciosas e desesperançosas.

4 | A MÚSICA: ANOTHER BRICK IN THE WALL

Essa música é a mais conhecida não só do álbum *The Wall*, como do próprio grupo Pink Floyd. Ela narra a história de Pink (história do integrante da banda Roger Waters e compositor da música) na sua fase da adolescência, estudante de uma escola inglesa dos fins da década de 50, escola que era tipicamente tradicional, não só pela época, mas também pelo fato de a sociedade inglesa ser sempre conservadora em seus costumes.

A figura central da escola tradicional é o professor que trata os alunos com rigidez e severidade de um regime militar. Ele, como um verdadeiro ditador, transmite o conteúdo pré-ajustado aos alunos que, passivamente, têm de repetir e internalizá-lo mecanicamente, sem reflexão. O professor por essa posição julga-se com plenos poderes e legitimidade para executar punições. Essa realidade fica expressa nos versos da música que relatam *“havia certos professores que feriam as crianças, vertendo o seu riso de escárnio em qualquer coisa que elas fizessem, expondo toda a fraqueza escondida pelas crianças”*.

Diante disso, a relação aluno-professor resume-se ao saber e poder do professor sobre o aluno e a afetividade constrói-se numa relação de submissão e sentimento de hostilidade, do aluno ao professor.

Another Brick In The Wall é uma canção progressiva dividida em três partes. Na parte um, Pink fala sobre a dolorosa perda de seu pai, na parte dois sobre sua relação com seu professor e na última parte aborda seu isolamento.

Muitos pensam que *Another Brick In The Wall* faz críticas ao sistema educacional da época, mas, na verdade, quem Pink Floyd queria atingir, como pode se aferir na letra da música, eram “certos professores”, aqueles “que machucavam as crianças de todas as formas que podiam”, menosprezando qualquer coisa que faziam, aqueles que atormentavam, zombavam os alunos, como demonstra o verso “No dark sarcasm in the classroom” (De nenhum humor negro na sala de aula), que diziam como eles deveriam pensar ao invés de ensinarem a pensar por conta própria.

Esses educadores impõem uma doutrinação, passando a controlar o pensamento dos alunos conforme seus interesses, e por isso eles cantam *“We don’t need no education/ We don’t need no thought control”* (Nós não precisamos de nenhuma educação/Nós não precisamos de nenhum controle). Para Weinstein, “o ‘controle de pensamento’ da escola (*Another Brick In The Wall Part 2*) substitui as crenças individuais da criança por visões alheias e padronizadas”.

O coral de vozes cantando de forma desarmoniosa, mostra tanto a revolta desses alunos como também sua condição de vítimas do controle de raciocínio, do pensar da mesma maneira, conforme o refrão: *“We don’t need no education/We don’t need no thought control/No dark sarcasm in the classroom/Teachers, leave them kids alone/Hey! Teacher! Leave them kids alone!All in all, you’re just another brick in the wall”* (Nós não precisamos de nenhuma educação/Nós não precisamos de nenhuma lavagem cerebral/De nenhum

humor negro na sala de aula/Professores, deixem as crianças em paz/Ei! Professor! Deixe as crianças em paz! Em suma, você é apenas mais um tijolo no muro).

Este controle mental é realizado de maneira pensada, e George A. Reisch explica o motivo em seu livro *Pink Floyd e a Filosofia*:

Outra razão que explica por que a doutrinação está difundida na educação é o fato, bastante conhecido pelos que controlam o poder, de que o raciocínio independente e crítico são perigosos para seus interesses. As pessoas que pensam por elas próprias não podem ser forçadas a obedecer suas ordens, principalmente quando estas são irrevogáveis (REISCH, 2010, p. 101).

À medida que um ser humano tem seu pensamento controlado, ele não questiona, não critica e, portanto, é fácil de ser manipulado, de servir a alguém, ao sistema ou ao governo.

Como consequência, se torna alienado dos seus sonhos e vontades, distante da sua natureza e essência, desconectado de si mesmo, o ser humano pensa e faz o que os outros pensariam e fariam. À medida que seus desejos não são realizados, sente-se desconectado, o sentimento negativo ganha força, são “as pedras que nos levam para baixo e, por fim, conduzem-nos até nossa desunião infinita” (WEINSTEIN, 2010, p. 114).

O canto das crianças traz a ideia de que a educação, baseada naquele método pedagógico não “seria necessária”, pois tinha apenas a função de “controlar as mentes” dos alunos, assumindo um papel de rígido controle psicológico, através da repressão e repetição dos conteúdos. Não se preocupava com os aspectos psicológicos relacionados com a infância e suas diferentes fases, a formação sociocultural, ou possíveis traumas individuais.

Na visão dos autores da música fica evidente a comparação da escola com uma fábrica, sob a supervisão do professor que figura no papel de um rígido capataz.

Os alunos que passaram por esse processo educacional, ou seja, de opressão e alienação, sendo impossibilitados de exercerem sua criatividade, liberdade de expressão e suas identidades próprias, estariam prontos para perpetuar a construção da mesma sociedade, sendo apenas mais um tijolo no muro.

Lamentavelmente, mesmo passados mais de quarenta anos, as atuais gerações ainda se identificam com a música *ANOTHER BRICK IN THE WALL*, pois a reestruturação produtiva e o fenômeno da globalização, não vieram para mudar a lógica da escola/fábrica, pelo contrário, impactaram reestruturações na educação impondo às escolas os ideais mercadológicos, ou seja, a formação para o mercado de trabalho.

Como bem retrata a música analisada, a escola continua como uma fábrica produzindo/(de)formando pessoas em massa para serem os “tijolos no muro”.

Nesse sentido, concordamos com o pensamento do sociólogo Christian Laval (2004), que em sua obra “*A Escola Não É Uma Empresa: O Neoliberalismo Em Ataque Ao Ensino Público*” procura desvelar as relações ocultadas entre educação e comércio,

gestão escolar e objetivos econômicos, desvalorização dos professores, valorização de tecnologias e objetivos econômicos, a fim de demonstrar que, embora o discurso oficial seja aparentemente humanista e demonstrar preocupação com os caminhos da escola, na realidade, eles buscam aprimorar a relação custo/benefício da escola pública. O autor ainda deixa clara a busca pelos governos de como ofertar educação pública para mais alunos, ao mesmo tempo, e de maneira menos dispendiosa possível. Para isso, apresenta as relações de gestão de metas trazidas da administração empresarial para a administração escolar, o que implica em prosseguir com o ensino tradicional.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos estudos realizados do contexto histórico tanto dos anos 1960, 1970 e da atualidade, podemos concluir que a escola tradicional predomina até hoje, é a escola pela qual todos nós passamos, e que tem como fundamento a transmissão de conteúdos e a formação individualista.

Embora os discursos sejam que as reformas educacionais trazem mudanças e melhorias da qualidade do ensino, percebe-se nisso uma grande falácia, pois as características da escola/fábrica ainda estão impregnadas de forma sutil, mas persistente, principalmente quando a escola se vê descaracterizada e obrigada a renunciar a formação integral em prol da formação profissional.

Assim, permanece carregada de sentido na atualidade a música ANOTHER BRICK IN THE WALL, pois, demonstra todas as características de uma escola que não leva em consideração as emoções, diferenças culturais e sociais e nem a afetividade dos alunos, tampouco a reflexividade sobre o que está sendo aprendido, porque tudo que importa é a aprendizagem para o mercado de trabalho.

Seja no contexto de criação da música ou no atual, os objetivos e a perversidade em certas escolas permanecem os mesmos, ou seja, a desumanização dos alunos, o que é bem explicitado nessa canção, onde todos os alunos são enfileirados e jogados numa máquina onde o produto final será mais um tijolo para a construção de uma sociedade projetada para servir aos ideais capitalistas da classe dominante.

Esta música serve de reflexão sobre a escola que não se quer e não se deve perpetuar, traz à tona a imagem que muitos ainda têm do ambiente escolar, sendo a imagem de uma escola prosaica, autoritária, desumanizada e que não contribui verdadeiramente para a formação de um cidadão ativo na sociedade. Para que haja mudança nesta visão da escola, é preciso de mudança nos métodos utilizados, reconstruir a imagem da escola como formadora de seres com pensamento crítico, pois como afirma MOMM, 2020 “Na prática docente, muitas vezes somos levados a rever conceitos relacionados com o conteúdo ou métodos empregados, os quais temos, em parte ou completamente, que negar e reconstruir.”

REFERÊNCIAS

CONTRACULTURA. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2020. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Contracultura&oldid=58058537>>. Acesso em: 01 dez. 2020.

CRISES DO PETRÓLEO. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2020. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Crises_do_petr%C3%B3leo&oldid=59217212>. Acesso em: 30 nov. 2020.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HOBSBAWM, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)*. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4071685/mod_resource/content/1/Era%20dos%20Extremos%20%281914-1991%29%20-%20Eric%20J.%20Hobsbawm.pdf> Acesso em: 27 nov. 2020

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público*. Trad. Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Planta, 2004.

MARCOLIN, Cecília Regina. *Somos Mais um Tijolo no Muro: Uma análise do álbum The Wall, da Banda Pink Floyd*. Univates, Lajeado, 2017.

MEURER, Flávio Roberto. *Televisão e racionalização do cuidado infantil: o programa Supernanny como mediação da incerteza sobre a infância*. 2009. 287 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Informação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 15 maio 2009.

MOMM, Ricardo. *Uma leitura psicopedagógica da música: Another Brick in the Wall Part II*. Disponível em: <<https://www.iee.sed.sc.gov.br/documentos/publicacoes/18-uma-leitura-psicopedagogica-da-musica-artigo-pink-floyd-ricardo-momm/file#:~:text=ANOTHER%20BRICK%20IN%20THE%20WALL%20PART%20II,-RICARDO%20MOMM&text=Destacaremos%20os%20pontos%20que%20achamos,relacionados%20com%20a%20escola%20atual.>> Acesso em: 28 nov. 2020.

NOGUEIRA, Paulo. O Reino Unido está doente? *Revista Época*, 24 abr. 2009. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI69909-15227,00-O+REINO+UNIDO+ESTA+DOENTE.html>>. Acesso em: 29 nov. 2020.

PINK FLOYD, The Wall. Produzido por David Gilmour; Bob Ezrin; Roger Waters. CBS NBW York. Sony Music. LP 128170-71, 1979.

REISCH, George A. Os vermes e o muro: Michel Foucault e Syd Barrett. In: _____. *Pink Floyd e a filosofia: cuidado com esse axioma, Eugene!* São Paulo: Madras, 2010.

WEINSTEIN, Deena. Roger Waters: artista do absurdo. In: REISCH, George A. *Pink Floyd e a filosofia: cuidado com esse axioma, Eugene!* São Paulo: Madras, 2010.

CAPÍTULO 11

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Data de aceite: 01/02/2021

Tereza Freitas da Silva

Doutoranda em Ciências da Educação pela
Universidad Autónoma de Asunción – UAA

RESUMO: O principal objetivo do Atendimento Educacional Especializado - AEE é identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade com foco na eliminação das barreiras para a plena participação dos estudantes com deficiência, em prol da autonomia e independência na escola e fora dela. Por conseguinte, é indispensável que os alunos sejam atendidos como estabelecem as leis de forma efetiva e permanente, oferecendo qualidade no atendimento oferecido.

PALAVRAS-CHAVE: Deficiência; Atendimento Educacional Especializado, Alunos, Desenvolvimento.

ABSTRACT: The main objective of the Specialized Educational Service - AEE is to identify, develop and organize pedagogical and accessibility resources with a focus on eliminating barriers for the full participation of students with disabilities, in favor of autonomy and independence at school and beyond. Therefore, it is essential that students are served as established by law in an effective and permanent way, offering quality in the service offered.

KEYWORDS: Education as (re) Existence: changes in awareness and knowledge.

INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva vem sendo bastante discutida na atualidade, sendo um direito garantido a todos a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares. O trabalho objetiva refletir sobre a importância do Atendimento Educacional Especializado - AEE na inclusão dos alunos que apresentam deficiência.

O principal objetivo do Atendimento Educacional Especializado - AEE é identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade com foco na eliminação das barreiras para a plena participação dos estudantes com deficiência, em prol da autonomia e independência na escola e fora dela.

Para esse estudo utilizou-se uma abordagem bibliográfica no qual foram abordados autores renomados na temática dando ênfase a importância de oferecer um atendimento educacional de qualidade para esses alunos.

Por conseguinte, é indispensável que os alunos sejam atendidos como estabelecem as leis de forma efetiva e permanente, oferecendo qualidade no atendimento oferecido.

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

Esse estudo está pautado em um estudo teórico, pois a pesquisa bibliográfica é então feita com o intuito de levantar um conhecimento disponível sobre teorias, a fim de analisar, produzir ou explicar um objeto que está sendo investigado. A pesquisa bibliográfica visa então analisar as principais teorias de um tema, e pode ser realizada com diferentes finalidades. (CHIARA, KAIMEN, et al., 2008).

Foi elaborado e embasado no aprofundamento teórico de livros, artigos, revistas, dissertações e teses, tendo a preocupação de apresentar dados concisos baseados em estudos científicos.

Após uma vasta leitura do material selecionado o próximo passo foi delinear a escrita sobre a temática em questão.

REFERENCIAL TEÓRICO

É de extrema importância iniciar esse debate enfatizando que: “a Constituição Federal garante para alunos com deficiência, o atendimento especializado”. (art. 208, III, CF). De acordo com o que consta na Constituição Federal: “não é qualquer tipo de acesso à educação que atende ao princípio da igualdade de acesso e permanência em escola (art. 206, I).

O 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 a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (SEESP/MEC, 2008, p. 12).

Segundo Mantoan (2010, pp.19-20), o atendimento educacional especializado vem sendo executado de duas maneiras distintas:

- A primeira conhecida como especiais ou especializadas são destinadas as pessoas com deficiência, ou seja, salas especiais organizadas dentro da escola comum, essa forma de organização substitui totalmente o acesso à escola regular.
- A segunda maneira de executar o ensino especializado é a que vem sendo bastante propagada pelos movimentos que defendem a inclusão escolar, ou seja, é a que trata o atendimento educacional especializado como apoio e complemento, destinado a oferecer aquilo que é específico na formação de um aluno com deficiência, sem impedi-lo de frequentar, quando na idade cronológica própria, ambientes comuns de ensino em ambientes oficiais.

A primeira maneira de atendimento apontada por Mantoan na citação acima remete-se a pensar na década de 70, em que as salas especiais cresceram em número significativo dentro das escolas regulares. Esse modelo de ensino constata forma de discriminação e

segregação, em permitir que o estudante continue as margens do seu direito de educação para todos estabelecida na Constituição Federal de 1988. Como citado anteriormente esse tipo de educação esteve presente por vários anos no sistema de ensino brasileiro substituindo totalmente o acesso a escola comum.

O atendimento especializado traduz em aplicação aos direitos constitucionais. É um atendimento que condiz com os objetivos inclusivos defendidos pela lei constitucional, várias leis e decretos e diversas convenções inclusive como cita Mantoan (2010, p.132), “o atendimento especializado aparece como garantia da inclusão”.

Baseado nas reivindicações legais, o referido atendimento pode ser visto como um instrumento de concretização do direito à educação, e diante desse argumento pode-se acrescentar mais significados para melhor compreensão dos seus objetivos, de acordo com Mantoan (2010, pp. 24-25), o atendimento especializado:

1- Não é o único direito das pessoas com deficiência, mesmo daquelas que possuam graves limitações, pois todo ser humano é titular do direito à educação que compreende, para crianças e adolescentes, o acesso e a permanência em ambiente escolar oficial e não separado por grupo de pessoas, que vise ao pleno desenvolvimento humano e o preparo para o exercício da cidadania.

2- Deve ser adotado quando realmente existia uma necessidade especial, ou seja, algo do qual os alunos sem deficiência não precisam.

3- Deve ser oferecido preferencialmente no mesmo ambiente (sala de aula) frequentado pelos demais alunos (exemplo: intérprete de língua de sinais, computadores com teclados adaptados ou sistema de voz), mas sem substituição do professor comum.

4- Se houver necessidade de ser oferecido à parte, que isto ocorra sem dificultar ou impedir que a criança e adolescente com deficiência tenham acesso às salas de aula do ensino comum, no mesmo horário que os demais alunos as frequentam.

5- Não pode ser confundido com atendimentos clínicos, os quais, mesmo quando necessários com prejuízo da frequência escolar, mantêm intacto direito do aluno ao seu lugar educacional, que é o ambiente comum.

6- Não deve ser adotado de forma obrigatória, ou como condição para o acesso do aluno com deficiência ao ensino comum.

Imediatamente constata-se, a relevância do Atendimento Especializado empregado as necessidades educativas especiais, além da relevante importância de garantir o direito constitucional, bem como, conceder aos educandos o pleno desenvolvimento humano e o exercício da cidadania.

Em outras palavras, o atendimento especializado através de sua organização funcional pode ajudar a derrubar as barreiras que existam entre os estudantes com deficiência e a aprendizagem, ou seja, um complemento aos conhecimentos adquiridos na sala regular.

São exemplos práticos de atendimento educacional especializado:

O ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e do código BRAILLE, a introdução e formação do aluno na utilização de Recursos de Tecnologia Assistiva, como a comunicação alternativa e os recursos de acessibilidade ao computador, a orientação e mobilidade, a preparação e disponibilização ao aluno de material pedagógico acessível, entre outros. (SARTORETTO e BERSCH, 2014, p. 23).

Por outro lado, é necessário destacar que o professor pode contribuir para o fortalecimento do AEE. Através da resolução CNE/CEB nº 04/2009 foi criada algumas atribuições referentes as funções do professor AEE, vejamos a seguir:

Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

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 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. (BRASIL, 2009, p. 04).

Nesse contexto atribuído ao profissional do AEE pode-se dizer que sua função se estende largamente na busca pelo desenvolvimento educacional dos seus alunos e que tanto o professor da sala comum quanto o profissional especializado necessitam estar conectados afim de elaborar estratégias que promovem autonomia e participação dos envolvidos podendo assim concretizar as propostas definidas nessa resolução.

O avanço das tecnologias tem contribuído como ferramentas que se adequam ao contexto das necessidades educativas especiais individualmente e podem acrescentar e favorecer a ampliação dos conhecimentos.

Entretanto, a utilização desses recursos dependerá exclusivamente do interesse do docente em inseri-los como facilitador da aprendizagem e de acordo com o Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre o AEE, dentre outros objetivos propostos a elaboração e utilização de recursos que respondam aos ajustes necessários para a efetiva aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Leva-se em consideração de que a ausência de recursos em sala de aula dificulta o desenvolvimento dos alunos que possuem deficiência. De acordo com Giroto, Poker e Omote (2012, p.12), uma sala regular inclusiva:

Sem recursos estratégias e materiais adaptados que atendam às suas necessidades educacionais especiais seria muito difícil garantir a participação efetiva nas atividades propostas bem como a interação com os outros alunos e professores.

Em conformidade com os autores, a reestruturação educacional, no ponto de vista inclusivo, indica um novo modelo de ensino, diferente dos modelos excludentes, segregativos e integrativos das escolas especiais. Conseqüentemente essa reorganização requer formação docente pautada na diversidade, considerando o tempo que cada um tem para apreender, isto é, desmistificar o conceito de homogeneidade em salas de aula.

Nesse propósito, é esperado que tanto o professor da sala comum quanto o profissional especializado saibam, não apenas utilizar os recursos existentes na escola, mais também tenham interesse em criar materiais que possam auxiliar as necessidades especiais dos estudantes, enfim, que eles sejam capazes de manusear do mais aprimorado recurso tecnológico ao criado de forma mais simples, como os artesanais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Através do aprofundamento bibliográfico, fomos capazes de conhecer a relevância e a contribuição do Atendimento Educacional Especializado para o apoio ao desenvolvimento dos alunos com deficiência. Podemos obter como resultado, que através desse atendimento os alunos são motivados e capacitados a desenvolver suas habilidades e capazes de

desenvolver tais habilidades que muitas vezes eram tidos como grandes desafios.

Assim, através desse estudo percebemos a importância desse atendimento e da relevância de permitir o acesso para todos os alunos com deficiência disponham dos mais variados recursos multifuncionais para que seja possível avançar nas principais questões em especial o desenvolvimento cognitivo.

Além disso, o AEE é organizado para suprir as necessidades de acesso ao conhecimento e à participação ativa daqueles alunos que não conseguem suprir suas necessidades apenas na sala regular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo aprofundado sobre o AEE, concluímos e confirmamos a importância desse serviço para os alunos com deficiência. Sabemos dos desafios enfrentados por esses alunos em busca de uma inclusão verdadeira e de qualidade. Porém, o AEE é capaz de prevenir e sanar desafios e dificuldades que muitas vezes a sala regular não consegue, pois a Sala de Recursos, onde é desenvolvido o atendimento educacional, possui todo um aparato e profissionais especializados para ajudar os alunos com deficiência a desenvolver suas habilidades.

Concluímos que o AEE atende as necessidades educativas e individuais dos alunos, através de um atendimento dinâmico, assistencial realizado pelos profissionais que são especializados e capacitados para desenvolver esse trabalho.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, **Constituição Federal. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, 1988.
- BRASIL. **CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA.** Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2 de outubro de 2009. Diário Oficial da União, 2009.
- CAMPOY, Aranda Tomás Jesus. **Metodología de la Investigación Científica.** Manual para elaboración de Tesis y trabajos de Investigación. Asunción, Paraguay: Marben, 2018.
- CHIARA, I. D.; KAIMEN, Maria Júlia; CARELLI, Ana Esmeralda. **Normas de documentação aplicadas à área de Saúde.** Rio de Janeiro: Editora E-papers, 2008.
- GIROTO, Claudia Regina Mosca; POKER, Rosimar Bortolini; OMOTE, Sadao. As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas. **Marília: Cultura Acadêmica,** 2012.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas.** Editora Vozes Limitada, 2010.
- SARTORETTO, M.; BERSH, R. **Atendimento Educacional Especializado.** 2013.
- SEESP, MEC. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC, 2008.

CAPÍTULO 12

A FOTOGRAFIA NA ESCOLA COMO DIDÁTICA: AMPLIANDO OLHARES SOBRE PAISAGENS E CENAS COTIDIANAS

Data de aceite: 01/02/2021

Graciela Brandão da Silva

Faculdade Claretiano (UNICESUMAR)
<http://lattes.cnpq.br/8829065278882515>

RESUMO: O objetivo deste artigo é apresentar a fotografia na escola como didática e como ela pode ampliar olhares sobre paisagens e cenas cotidianas. A fotografia pode ampliar os olhares dos alunos para o espaço ao seu redor e servir como um elo de integração entre a arte e a cultura, formando sujeitos críticos e ativos. A relevância deste artigo está no resgate do aspecto criativo e na criatividade dos adolescentes, propondo que os alunos possam parar e observar o espaço que os cercam, bem como o percurso que costumam fazer para chegar até a escola. A fotografia contribui positivamente em muitas coisas, vários âmbitos profissionais a agregaram como meio de amplificar as possibilidades e produzir estudos detalhados e precisos. Portanto, o ato de observar paisagem e fotografá-la se transformou uma prática significativa, gerando inúmeros resultados positivos para a aprendizagem tanto do aluno, mas também para o professor.

PALAVRAS-CHAVE: Fotografia. Didática. Fotográfica. Artes. Educação.

PHOTOGRAPHY AT SCHOOL AS TEACHING: EXPANDING VIEWS ON LANDSCAPES AND DAILY SCENES

ABSTRACT: The purpose of this article is to present photography at school as didactic and

how it can broaden views on landscapes and everyday scenes. Photography can broaden students' views of the space around them and serve as an integration link between art and culture, forming critical and active subjects. The relevance of this article is in the rescue of the creative aspect and in the creativity of the adolescents, proposing that the students can stop and observe the space that surrounds them, as well as the route they usually take to get to school. Photography contributes positively to many things, several professional fields have added it as a means of amplifying the possibilities and producing detailed and precise studies. Therefore, the act of observing the landscape and taking photographs - there has become a significant practice, generating countless positive results for the learning of both the student and the teacher.

KEYWORDS: Photography. Photographic Didactics. Art. Education.

1 | INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea histórica é baseada em vários contextos existentes desde a pré-história como da arte em pinturas, documentos antigos, filmes, vídeos e produção fotográfica, pois através destes é que construímos as partes das nossas relações.

Mesmo a fotografia tendo surgido em 375 a.C. por Platão, fazendo parte das artes visuais, ela é pouco utilizada como recurso didático em sala de aula.

Nota-se que a fotografia pode se tornar

um recurso didático mais usável, principalmente através dos aparatos e dispositivos tecnológicos que circulam pelas escolas, tais como os aparelhos celulares e máquinas fotográficas, tornando-se assim acessível à grande parte da população, facilitando a vida do cidadão, independente das classes sociais, como também a de pesquisadores e cientistas.

Fotografar é uma maneira de ver o passado e ter um olhar do que se passa ao seu redor “o que a fotografia reproduz ao infinito só acontece uma vez” (Roland Barthes, 1984).

Ao fotografar, expressamos um ato de “congelamento” de uma situação e seu espaço físico inserido na subjetividade. A comunicação com as pessoas não se dá somente com as palavras. Muitos dos conhecimentos que se obtêm dos diferentes povos e civilizações são passados através da imagem, de sua interpretação e compreensão de tudo que compõem a humanidade.

Considerando a fotografia como meio de expressão, podemos nos comunicar e nos informar de variadas formas, tais como: no jornalismo amparando as notícias, em revistas mostrando a vida de celebridades ou locais paradisíacos, em anúncios, relatórios, sites, palestras e em vários outros meios com diversas finalidades.

Roland Barthes (1984), afirma “A Fotografia não fala (forçosamente) daquilo que não é mais, mas apenas e com certeza daquilo que foi”.

Neste artigo, a fotografia será tratada como possibilidade de ferramenta didática na sala de aula, possibilitando, uma aprendizagem significativa. Vale ressaltar que a ideia de utilizarmos a fotografia como tema, surgiu após á experiências enriquecedoras durante o cotidiano, até mesmo da escola, que muito contribui para o desenvolvimento, além de desvendar inúmeras possibilidades de utilizar a fotografia como recurso didático, considerando que o ato de fotografar é uma atividade atual, que está muito viva entre os alunos.

A relevância deste artigo está no resgate do aspecto criativo e na criatividade dos adolescentes, propondo que os alunos possam parar e observar o espaço que os cercam, bem como o percurso que costumam fazer para chegar até a escola.

Barbosa (2001), afirma que “O uso de fotos como recurso de ensino nas aulas de Artes Visuais é eficaz para a qualificação dos níveis de percepção dos universos que rodeiam os alunos”. Para Barbosa, a fotografia atua como estímulo à conscientização do sujeito sobre a sua interferência pessoal na preservação e valorização ecológico-social do ambiente em que vive.

Contando com a colaboração do professor, os alunos podem identificar, conhecer ou reconhecer os elementos dos universos ou espaços em que estão inseridos, através de um registro visual ou documental desses espaços ou universos em imagens fotográficas.

Nessa abordagem, entende-se que a fotografia pode ampliar os olhares dos alunos para o espaço ao seu redor e servir como um elo de integração entre a arte e a cultura, formando sujeitos críticos e ativos.

A função da escola é de capacitar os alunos para que decodifiquem as informações

e as interpretem de forma crítica e consciente. O ensino da arte pode contribuir para ampliar esse universo expressivo, cognitivo e perceptivo do aluno, explorando sua capacidade de imaginar e representar seu cotidiano.

2 | DESENVOLVIMENTO

2.1 A fotografia como registro e / ou resquícios nas artes

Através do decorrer da história das invenções e evoluções no mundo, a criação da máquina fotográfica deu ao homem uma visão do mundo a sua volta, tornando-se assim, um instrumento para captar imagens dos registros da história no mundo e também em momentos pessoais vividos, portanto torna-se uma importante ferramenta para fazer análise de épocas passadas e uma análise atual do presente.

Atualmente, o mundo está cercado por imagens fotográficas sejam elas analógicas ou digitais. É um meio tão visual e perceptivo que, muitas vezes, uma imagem se comunica mais facilmente que um texto escrito.

Leite (2004) diz que:

[...] a fotografia oferece uma imagem determinada pelo ângulo e visão, distância e enquadramento escolhidos. O que as fotografias fazem é oferecer a possibilidade de uma nova visão, um novo modo de olhar determinadas coisas e fatos [...]

A objetividade da fotografia lhe confere uma maior credibilidade enquanto registro, pois ela retrata a realidade de forma mais fiel. O fotógrafo interfere na representação do objeto, na medida em que seleciona o ângulo, enquanto o enquadramento faz um recorte de sua existência no tempo e espaço, transmitindo seus sentimentos, sua história e sua cultura.

Porém o processo de criação da fotografia difere da pintura, pois nesta o artista interfere diretamente na obra, desde a ideia até o produto final. Segundo Barthes (1984), “(...) o que a fotografia reproduz ao infinito ocorreu uma vez: ela repete mecanicamente o que nunca poderá repetir-se existencialmente”.

Sendo assim, a fotografia é um importante instrumento de registro de dados, sejam eles históricos, estéticos, científicos, informativos, etc., desde o seu surgimento até os dias atuais, devido a sua credibilidade e capacidade de representação, considerando os objetivos propostos, onde:

A imagem é entendida de várias maneiras, possui funções representativas, informativas, simbólicas, documentais, expressivas, pedagógicas, entre outras. Estas funções podem ser captadas nas mais diversas paisagens, pois a fotografia é um instrumento que a maioria dos fotógrafos profissionais utilizam para captar fragmentos da paisagem. As funções das imagens decorrem dos objetivos que se quer alcançar. Sendo assim, uma mesma imagem pode possuir diferentes funções atendendo a interesses distintos. (SILVA E MOURA, 2004, p. 180-81)

Podemos utilizar a fotografia como recurso de ensino na escola, no dia-a-dia, e muito particularmente nas aulas de Artes, pois possibilita ao professor estimular a criatividade dos alunos ao longo do processo ensino-aprendizagem, bem como possibilitar ao aluno a mudança de ponto de vista e um olhar descondicionado e reflexivo. A simplificação das câmeras fotográficas em aparelhos de celular possibilitou aos alunos o registro de cenas do cotidiano, facilitando a troca de ideias em sala de aula.

2.2 Percurso da fotografia nas artes

A fotografia é o processo de formação de imagens a partir da ação da luz. Tal processo é constituído de uma etapa física (formação da imagem na câmera) e outra química (reação do material fotossensível a ação da luz).

A trajetória da fotografia teve início com Platão por volta do ano de 375 a.C, que descobriu o fenômeno fotográfico, que posteriormente seria o princípio da câmera escura. (Vergaglia Junior, Armando. 2004)

No período da Idade média os Árabes já conheciam os princípios óticos, isso foi constatado através de registros da ocorrência de um eclipse visto em um quarto escuro.

Por volta dos anos de 1826 a primeira imagem de fotografia foi produzida pelo Frances Joseph Niépce, que utilizou uma placa sensibilizada com betume da Judéia dentro de uma câmera escura com uma pequena abertura para exposição da luz. Foi uma paisagem vista da janela de sua casa e o processo até chegar a fotografia durou cerca de oito horas. (BARBOSA, 2001, p. 136)

Ainda segundo Barbosa, em 1835 o pintor francês Louis Daguerre utiliza placas de cobre cobertas com sais de prata para captar imagens, que podem se tornar visíveis ao serem expostas ao vapor de mercúrio. Esse processo levou a criação do daguerreótipo, que é uma câmera que produz imagens com 30 minutos de exposição, porém não permite a impressão de cópias.

Entre os anos de 1839 e 1840 ocorreu um fato inédito e importante para o desenvolvimento da fotografia, o físico britânico William Henry Fox cria uma base de papel emulsionada com sais de prata que registra uma imagem em negativo, e a partir dela é possível reproduzir cópias positivas. Esse processo chamado de calótipo é mais barato do que o de Daguerre, tornando a fotografia mais acessível para as pessoas, de acordo com VERNAGLIA (2004).

Chega ao Rio de Janeiro, em 1840, o primeiro daguerreótipo, sendo o Brasil um dos primeiros países da América Latina a ingressar no mundo da fotografia, tendo como seu mecenas D Pedro II, SCHWARCZ (2009).

No ano de 1851, o escultor britânico Frederick Scott Archer, desenvolveu o processo chamado de colódio úmido, negativo feito sobre placas de vidro sensibilizadas com uma solução com nitro celulose com álcool e éter. Nesse processo necessita-se sensibilizar a placa imediatamente antes da exposição e revelar a imagem em seguida.

Esse processo é 20 vezes mais rápido do que os anteriores e permite a reprodução de várias cópias. Já em 1871, o médico britânico Richard Maddox cria as chapas secas de gelatina com sais de prata em substituição ao colódio úmido, possibilitando os fotógrafos comprar as chapas já sensibilizadas quimicamente.

Um grande avanço ocorreu em 1888, com a criação da primeira Câmera portátil, a Kodak, pelo norte-americano George Eastman, vendida com um filme em rolo para tirar 100 fotografias, e foi responsável pela popularização da fotografia amadora.

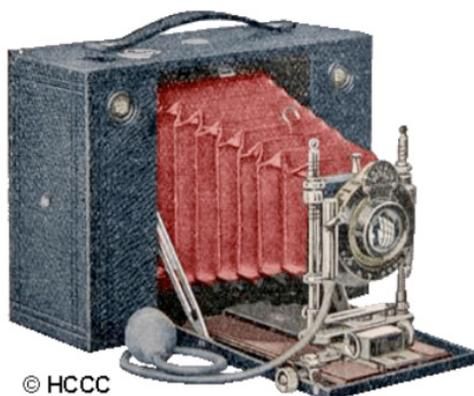


Fig. 1 – Máquina Kodak de 1888 Possuía uma lente na ponta de um mecanismo retrátil que ficava protegido dentro de uma maleta de madeira e couro que servia como bolsa para transportá-la.

Fonte: Google.

As mudanças técnicas pelas quais a fotografia passou foram condicionadas pelas necessidades de uma sociedade que também passava por mudanças econômicas e políticas. Por exemplo, passou-se a usar a partir do ano de 1915 fotografias para ilustrar reportagens nos jornais em substituição ao desenho. Por volta de 1929, as fotografias passaram a ocupar um lugar de destaque na publicidade e foi aclamada como um dos principais processos de criação do período. Entre os anos de 1935 e 1943, nos Estados Unidos da América, a fotografia passou a ter um caráter documental e de denúncia social. No final de década de 1940, Edwin Land criou a câmera Polaroid, que tira fotos instantâneas em preto e branco.



Fig. 2 – Modelo de uma das primeiras câmeras fotográficas instantâneas. Produzida pela Polaroid Corporation, em 1940.

Fonte: Google.

Quando terminou a segunda Guerra Mundial, mais precisamente na década de 50, a fotografia vinculou-se aos movimentos artísticos das vanguardas europeias (Cubismo, Surrealismo, etc.), surgindo uma corrente onde a fotografia passa por uma fase abstracionista, ou seja, deixando de registrar somente a realidade, adotando o uso expressivo e emocional das imagens.

Em 1976, surge a primeira câmera digital inventada por Steven J. Sasson, pesando 5 quilos, com a capacidade de armazenar imagens de fita cassete.

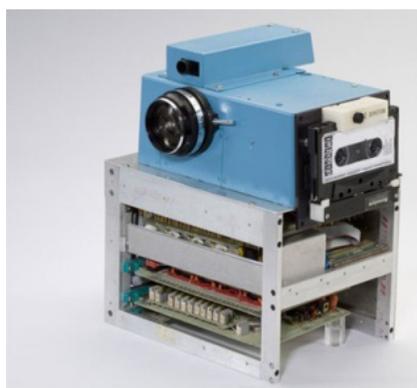


Fig. 3 – A primeira câmera digital foi criada em 1976 por Eastman Kodak Company.

Fonte: Google.

Na década de 90 até os dias atuais, o uso da fotografia e sua área de abrangência é bem vasta. Com o uso das câmeras digitais, principalmente no fotojornalismo e na

publicidade, a fotografia passou a está presente em todos os meios de comunicação, auxiliando no processo de documentação histórica, social e científica, podendo ser transmitida por meio de linha telefônica para um computador em qualquer lugar do mundo, em tempo real, pois o processo digital elimina a necessidade fotoquímica e ampliação.

2.3 Leis e diretrizes do ensino da arte no Brasil

O ensino de Arte e os cursos oficiais públicos se estruturaram de acordo com a classe social à qual se destinavam, como por exemplo, a corporação de músicos e a corporação de artesãos em Vila Rica, no século XVIII; as aulas particulares de piano das senhoritas burguesas do século XIX; nos circos com atores, músicos e malabaristas e de diversos outros grupos sociais.

Em 1971, foi promulgada a Lei Federal nº 5692/71, cujo artigo 7º determinava a obrigatoriedade do ensino da arte nos currículos do Ensino Fundamental (a partir da 5ª série) e do Ensino Médio, na época denominados de 1º e 2º Grau, respectivamente. Em aparente contradição, foi no momento de repressão política e cultural que o ensino de Arte (disciplina de Educação Artística) tornou-se obrigatório no Brasil. Entretanto, seu ensino foi fundamentado para o desenvolvimento de habilidades e técnicas, o que minimizou o conteúdo, o trabalho criativo e o sentido estético da arte.

Criada em 1948, no Rio de Janeiro, pelo artista e educador Augusto Rodrigues, a primeira Escolinha de Artes do Brasil (EAB) foi organizada em ateliês livres onde as distintas expressões artísticas eram trabalhadas. A forma de organização desta escolinha tornou-se referência para a criação de outras no território nacional, no entanto, manteve o caráter extracurricular do ensino de arte.

O ensino da Arte passou a ter, então, enfoque na expressividade, espontaneísmo e criatividade. Pensada inicialmente para as crianças, essa concepção foi gradativamente incorporada para o ensino de outras faixas etárias. Apoiou-se muito na pedagogia da Escola Nova, fundamentada na livre expressão de formas, na individualidade, inspiração e sensibilidade, o que rompia com a transposição mecanicista de padrões estéticos da escola tradicional.

O ensino de arte é visto pelas Diretrizes Curriculares Estaduais (2008), como fonte de humanização, por meio da qual o ser humano se torna consciente da sua existência individual e social. É importante que os alunos compreendam o sentido do fazer artístico, ou seja, entenda que suas experiências de desenhar, cantar, fotografar, dançar, filmar, dramatizar, mostram sua compreensão do mundo, aquilo que consideram importante, que absorveram culturalmente dos seus pares.

A produção artística, por sua vez, ficou sujeita aos atos que instituíram a censura militar. Na escola, o ensino de artes plásticas foi direcionado para as artes manuais e técnicas, e o ensino de música enfatizou a execução de hinos pátrios e de festas cívicas.

Para Fusar e Ferraz é necessário que

“Nas aulas de artes os estudantes vivenciem intensamente o processo artístico e evoluindo seus modos de fazer técnico, de representação imaginativa e de expressividade. O que espera-se que aprendam sobre autores, artistas, obras de arte complementando assim seus conhecimentos na área das artes”. (2009, p.68)

Para Schlichta:

“A arte no Ensino médio tende a desempenhar um papel mais relevante do que o desenvolvimento da criatividade, da coordenação motora ou exercício das técnicas, abordados com mais ênfase no Ensino Fundamental. Este visa o objetivo de desenvolver a qualificação do olhar, ampliando assim os requisitos mínimos à apropriação da realidade humano-social. Tendo necessidade de passar a analisar a arte, com o domínio dos códigos de apreciação e criação, como um processo social e de comunicação”. (2009, p.35)

2.4 A fotografia como recurso didático

O uso da fotografia na escola é um recurso didático que auxilia na leitura de paisagens, trazendo resultados significativos para a aprendizagem dos alunos, na medida em que fornece informações acerca do meio onde vivem, e de posse dessas informações, se tornam capazes de compreender a sua realidade e conseqüentemente, agir como agentes transformadores desse meio, valorizando e preservando. (Silva, G.B.D, 2019)

Como atribuição o docente deve desenvolver diversos tipos de estratégias que desperte o interesse nos alunos. Através da fotografia, o aluno pode conhecer seu passado, novos lugares, enfim, esse instrumento deve ser utilizado como ferramenta a despertar o pensamento crítico a curiosidade nos discentes e vislumbrar com as respostas encontradas através das imagens que se observam. (Silva, G.B.D, 2019)

A fotografia é arte visual, mas também é um fruto cultural e histórico, por isso a concentração é resolutive para quem a observa. O professor precisa desenvolver nos alunos essa habilidade em compreender, pois a fotografia é um texto que precisa ser lida e compreendida, para que se possa fazer a conexão com o mundo e adquirir conhecimentos. (Silva, G.B.D, 2019)

Do ponto de vista educacional, a comunicação é uma das principais competências previstas em diversos documentos governamentais norteadores, como as diretrizes curriculares nacionais para a educação (DNC) (Brasil,2013) e os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio (PCNEM) (Brasil,2003).

Na medida em que o professor utiliza a fotografia em sala de aula, não se deve esquecer-se de estimular sensações distintas, devem impelir os discentes a criarem novas imagens. O professor pode também instruí-los a fotografar e serem fotografados, produzindo formas ilusórias e realistas.

As fotografias são importantes por que nos fornecem informações, e mais do que isso, nos ensinam um código visual, mudando a nossa maneira de ver,

redirecionando o que vale a pena ser olhado, ou não. Numa sociedade de indivíduos autômatos que trabalham em função da sua própria existência e subsistem do seu próprio trabalho, “a fotografia tornou-se um dos principais meios de acesso à experiência, a uma ilusão de participação” (SONTAG, 1986: 20).

Esse material de apoio didático pode possibilitar uma prática educacional mais voltada para a formação de cidadãos críticos, transcendendo a linguagem da comunicação visual para o educador e ensinando a olhar um mundo cheio de representações, tendo em vista saber interpretá-las.

Rocha (2013) expõe que:

“As fotografias têm a função de criar um cenário de investigação, que é o ambiente necessário para o trabalho de investigação”. De acordo com skovsmose (2000) apud Rocha (2013), “um cenário para a investigação é aquele que convida os alunos a formularem questões e procurarem explicações”.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio de informações sobre a história da arte, percebe-se a importância da fotografia e seu reconhecimento como um instrumento no ensino-aprendizagem para trabalhar na sala de aula. É considerável que a fotografia captura e registra momentos em uma imagem que jamais iremos ver novamente, da mesma forma.

A fotografia contribui positivamente em muitas coisas, vários âmbitos profissionais a agregaram como meio de amplificar as possibilidades e produzir estudos detalhados e precisos. A fotografia é utilizada na medicina, no jornalismo – fotojornalismo – e na ciência, para o desenvolvimento de vários estudos.

O uso de fotografias em sala de aula constitui uma das mais instigantes experiências reflexivas hoje utilizadas. No entanto, o uso dessas imagens passa muitas vezes despercebido no cotidiano escolar, configurando um aspecto meramente decorativo ou reforçador daquilo que já foi ensinado durante uma aula.

É possível percebermos a contribuição do uso da fotografia, para a interação entre o diálogo entre o aluno e o meio ao qual ele está inserido, revelando-se como um ato de observação, sensibilização e também de crítica; além de contribuir para aquisição de um autoconhecimento, se identificando através da sua vivência diária.

Portanto, o ato de observar paisagem e fotografa-lá se transformou uma prática significativa, gerando inúmeros resultados positivos para a aprendizagem tanto do aluno, mas também para o professor.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M.A *Imagem no Ensino da Arte*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BARTHES, Roland. **A Câmara Clara: Notas sobre a fotografia**. 8 ed. Tradução de Julio C. Guimarães: Nova Fronteira, 1984.

BRASIL, Diretrizes Nacionais Curriculares, 2013. BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998.

FERRAZ, Maria Heloisa Corrêa de Toledo; Maria Felisminda de Resende e FUSARI, **Arte na Educação escolar**. São Paulo: Ed. Cortez, 4º ed. 2010.

LEITE, Enio. **Fotografia Digital. Aprendendo a fotografar com qualidade**. Sta. Cruz do Rio Pardo, SP: Ed. Viena. 3º ed. 2015. **no Ensino Médio**. Curitiba, PR: Ed. Aymarâ, 2009.

LEI DE DIRETRIZES E BASE DE 1971 – Lei 5692/71 | Lei no 5.692, de 11 de agosto de 1971.

ESCARCHAR, L. M. **De Olho em D. Pedro II e Seu Reino Tropical**. São Paulo: Claro Enigma (2009).

ROCHA, Josy Rocha. **Modelagem Matemática com fotografias** Dissertação (Mestrado em Ensino de Matemática) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Márcia Jussara Hepp Rehfeldt Isabel Pisching (2013).

SCHEELITA, Consuelo. **Mundo das ideias: Arte e educação: há um lugar para a arte**.

SILVA, Renata; MOURA, Jeani Delgado Paschoal. **O Uso da Fotografia no Ensino de Geografia**. In: ASARI, Alice Yatiyo; ANTONELLO, Ideni T.;

SONTAG, Susan. **Ensaio Fotográficos**. Lisboa, Dom Quixote, 1986. (col. arte e sociedade).

VERNAGLIA JUNIOR, Armando. **A importância da Fotografia**. 2004. Disponível: focusfoto.com.br/fotografia-linha-do-tempo/ visitado em 26/04/2019.

Arte Como Arte: Comida, Arte e Endorfina. Disponível: <http://artecomoarte.wordpress.com/2010/07/01/fotografia-x-pintura>. Visitado em 26/04/2019.

A Revolução da Câmera Escura. Disponível: <https://focusfoto.com.br/a-revolucao-da-camera-escura-2>. Visitado em 31/05/2019.

CAPÍTULO 13

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO FERRAMENTA DE RELEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL PARA ALUNOS DO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Data de aceite: 01/02/2021

Marilene da Silva Reis Barreto

Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
São Mateus – Espírito Santo
<http://lattes.cnpq.br/5944425981307960>

Jocitiel Dias da Silva

Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
Vitória – Espírito Santo
<http://lattes.cnpq.br/8903065369660009>

RESUMO: A pesquisa ressalta o uso das Histórias em Quadrinhos como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento do letramento. Participaram deste estudo alunos do 4º Ano do Ensino Fundamental I de uma escola pública localizada no sul do Espírito Santo. Seu propósito foi abordar como as histórias em quadrinhos podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura e interpretação de alunos e, para isso, busca-se entender como o uso das histórias em quadrinhos podem favorecer a prática de leitura e interpretação em sala de aula. Os resultados revelaram a potencialidade das Histórias em Quadrinhos (HQs) para despertar o interesse dos alunos, ampliando-lhes habilidades leitoras, avançando no desenvolvimento da criticidade. A partir dessa pesquisa foi elaborado um guia didático com instruções de como produzir uma releitura de filmes infantis no formato de histórias em quadrinhos.

PALAVRAS-CHAVE: Histórias em quadrinhos; Letramento; Processos de leitura; Atividades lúdicas.

STORIES IN TABLES AS A TOOL FOR READING AND TEXTUAL PRODUCTION FOR STUDENTS IN THE 4TH YEAR OF FUNDAMENTAL EDUCATION

ABSTRACT: The research highlights the use of Comics as a pedagogical tool for the development of literacy. Fourth grade students from a public school located in the south of Espírito Santo participated in this study. Its purpose was to address how comic books can contribute to the development of students' reading and interpretation skills and, for that, we seek to understand how the use of comic books can favor the practice of reading and interpreting in the classroom. The results revealed the potential of Comic Books (Comics) to arouse the interest of students, expanding their reading skills, advancing the development of criticality. From this research, a didactic guide was prepared with instructions on how to produce a re-reading of children's films in the format of comic books.

KEYWORDS: Comics; Literacy; Reading processes; Playful activities.

1 | INTRODUÇÃO

A aprendizagem de leitura está condicionada a diversos fatores, tais como: a influência familiar, a situação socioeconômica do educando, a classe social, a relação professor e aluno, entre outros, os quais podem tanto facilitar quanto dificultar o processo. Atualmente, as questões referentes às práticas pedagógicas para o ensino de leitura têm recebido atenção de

muitos pesquisadores, vez que há a necessidade premente de aprimorar e inovar as ações de ensino em favor da prevenção e da redução dos casos de analfabetismo funcional.

Uma das estratégias de ensino bem criativas são as histórias em quadrinhos, considerando-se que são obras em que há a presença dos signos linguísticos e visuais, e se utilizam da linguagem verbal e da linguagem não-verbal. Os signos possuem a função de auxiliar o homem a interpretar a realidade que o cerca e estão presentes em toda parte.

De acordo com Vergueiro (2010), a introdução das histórias em quadrinhos na educação aconteceu de forma restrita, empregadas, inicialmente nos livros didáticos para ilustrar textos complexos. Com o tempo, notou-se a boa aceitação entre os alunos e as pesquisas mostraram os benefícios de sua utilização nas salas de aula, como apoio pedagógico a diversas disciplinas.

Essa pesquisa pretende entender como as histórias em quadrinhos podem beneficiar o processo de leitura no Ensino Fundamental I. A relevância do tema – Uso das histórias em quadrinhos como fonte de leitura e interpretação de texto para alunos do 4º Ano – se justifica por se tratar de um gênero que, segundo Ramos (2009, p. 19) [...] “cria uma expectativa de leitura, que não pode ser ignorada” e pelo fato de as histórias em quadrinhos apresentarem diversos elementos que favorecem no desenvolvimento de habilidades críticas no leitor.

O desenvolvimento desta pesquisa também se justifica em razão da importância da utilização das histórias em quadrinhos como fonte de leitura e interpretação dentro da sala de aula, tendo em vista que são textos pequenos, ilustrados, que favorecem a curiosidade em querer ler mais, abrindo caminho para a formação de um leitor crítico. As histórias em quadrinhos também contribuem para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo da criança. A sociedade transcorre em uma longa trajetória, na qual as trocas sociais têm acontecido rapidamente, seja através da leitura, da escrita, da linguagem oral ou visual, a escola precisa, pois, reconhecer, e ampliar, a capacidade da leitura e interpretação. A leitura das histórias em quadrinhos configura-se como um instrumento pedagógico eficiente no sentido de despertar o gosto pela leitura (FOGAÇA, 2002, p.125).

Tendo até aqui apresentado, ainda que em linhas gerais, as potencialidades do uso das histórias em quadrinhos, apresenta-se o problema de pesquisa que norteou sua organização: como as histórias em quadrinhos podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura e interpretação dos alunos do Ensino Fundamental?

Para responder essa questão, delinea-se o objetivo geral da pesquisa, qual seja: compreender como o uso pedagógico das histórias em quadrinhos pode favorecer a prática de leitura e interpretação de alunos do 4º ano do Ensino Fundamental, promovendo o gosto pela leitura e desenvolvendo a criticidade.

Para alcançar a meta proposta no objetivo geral estabeleceram-se os objetivos específicos: identificar, junto aos alunos, os tipos de histórias em quadrinhos que eles conhecem; apontar as contribuições que a leitura e interpretação das histórias em

quadrinhos proporcionam para o desenvolvimento do letramento do educando; descrever de que maneira as histórias em quadrinhos desenvolvem a leitura reflexiva e interpretação crítica dos alunos.

2 | PERCURSO METODOLÓGICO

O percurso metodológico utilizado para atingir os objetivos propostos para essa pesquisa propôs o método da pesquisa-ação, no qual a pesquisadora atuará como articuladora no desenvolvimento da pesquisa, estabelecendo conexão entre os participantes no contexto social.

A pesquisa-ação pode ser configurada dependendo de seus objetivos. Três exemplos poderão facilitar esse entendimento: no primeiro caso o pesquisador tem total controle de sua pesquisa e transmite os comandos; no segundo caso, o pesquisador realiza sua pesquisa em um campo delimitado (escola, empresas etc), ou seja, em um espaço onde existe um líder e outros membros, sendo assim, as relações podem gerar atritos, porque podem haver discordância entre os membros. No terceiro caso, a pesquisa poderá ser realizada em um campo aberto (cidade, comunidade, área rural etc) nesse caso, o pesquisador terá maior autonomia e diversos interesses implicados por ser um campo maior. A pesquisa poderá sofrer adequações, conforme o interesse dos membros, e o pesquisador poderá fazer ajustes ao longo do percurso (THIOLLENT, 2011).

A pesquisa terá uma abordagem qualitativa, com interpretações dos fenômenos que envolvem as interações entre alunos e as histórias em quadrinhos em sala de aula, pois objetiva averiguar como os discentes do 4ºano interagem com a leitura de histórias em quadrinhos, verificando sua contribuição para seu desenvolvimento social, emocional e cognitivo, possibilitando-lhes uma visão criativa do mundo.

A instituição escolar em que aconteceu a pesquisa está localizada na região sul do Estado do Espírito Santo, Brasil. Trata-se de uma escola municipal do campo, que atende a um público desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Educação de Jovens e Adultos, funcionando nos turnos matutino, vespertino e noturno.

Essa escola atende aproximadamente 800 alunos, no ano de 2019. Busca o pleno desenvolvimento do discente, preparando-o para interagir socialmente em variados contextos, razão pela qual o discente é elemento principal em seu processo de ensino e aprendizagem. Em todos os níveis e modalidades de ensino, esta instituição busca desenvolver propostas diferenciadas e diversificadas, com a finalidade de atender a todos.

O público-alvo desta pesquisa é formado por 20 crianças e adolescentes da turma do 4º ano do Ensino Fundamental, com idade entre 10 a 12 anos, todos matriculados nesta instituição de ensino da rede pública de um município localizado no sul do estado do Espírito Santo, uma escola do campo.

Desenvolveu-se uma sequência de atividades, durante as quais o discente utilizou

sua habilidade de interpretar, fazer inferências, prever, classificar, decidir entre outras ações cognitivas necessárias para executar o ato da leitura.

As etapas da pesquisa foram desenvolvidas no primeiro semestre de 2020, no turno vespertino no horário de 12h10min e 16h40min. Em um período de 07 dias, conforme cronograma didático a seguir:

3 | ANÁLISE DOS DADOS E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Esta pesquisa apresenta três momentos fundamentais em seu desenvolvimento, que são: atividade de leitura e entrevista estruturada, produções de revista e tirinhas em quadrinhos e o resultado obtido através dessas experiências com os alunos do 4º ano do Ensino Fundamental I.

A apresentação da pesquisadora ocorreu de forma descontraída, quando o professor regente realizou a aproximação da pesquisadora com a turma, deixando os alunos e a pesquisadora em uma situação confortável para a realização das atividades propostas. Por meio de conversa informal com a turma, investigando o nível de conhecimento dos alunos acerca de histórias em quadrinhos, foi apresentada aos alunos uma caixa contendo inúmeros textos de histórias em quadrinhos e várias revistas, foi proposto, desta forma, um momento de leitura. Essa atividade buscou identificar, junto aos alunos, os tipos de histórias em quadrinhos que eles conhecem e por quais se interessavam e propôs que cada aluno escolhesse uma revista para ler. Em seguida, promoveu-se uma roda de conversa na qual cada aluno pode relatar suas percepções sobre a revista lida e apresentar um breve resumo oral da história.

Dessa forma, favorecer a leitura de quadrinhos em sala de aula contribui para formar um leitor com um nível de letramento que possibilita uma visão que vai além das imagens e das palavras. A realização da primeira atividade proposta permitiu que os alunos mostrassem sua curiosidade, alguns tiveram a oportunidade de ler uma revista em quadrinhos pela primeira vez. O contato com a caixa de leitura foi um momento de prazer e descobertas, quando eles puderam escolher os textos para a leitura e ao mesmo tempo explorar os diversos contextos das narrações. Com isso, vivenciaram um contato diferenciado com o mundo dos quadrinhos.

De acordo com Lemke (2010, p. 5):

“Um letramento é sempre um letramento em algum gênero e deve ser definido com respeito aos sistemas de signos empregados, às tecnologias materiais envolvidas e aos contextos sociais de produção, circulação e uso de um gênero particular”(…) (LEMKE, 2010, p. 5).

Com isso, é possível que os alunos aprimorem seu nível de letramento a partir de histórias em quadrinhos, fazendo da aula um momento diferenciado com diversas leituras em quadrinhos ampliando o gosto pela leitura. Este momento permitiu inúmeras reflexões,

bem como a intertextualidade entre textos e contextos.

Inicialmente, a turma foi questionada se gostava de ler, desta forma 100% do total de 20 alunos afirmaram o seu gosto pela leitura e que leem algum material gráfico, no mínimo, uma vez por semana em suas residências. Evidencia-se, portanto, que a maioria das crianças demonstram uma predileção pelas histórias infantis, tendo em vista que, segundo levantamento elaborado a partir de conversas informais com a professora regente, este era o material mais ofertado às crianças nos momentos de leitura em sala de aula, bem como a contação de histórias.

Neste sentido, Penteado (2007, p. 7) afirma que:

A criança, ao apreender a visualidade das histórias em quadrinhos, não está apenas realizando uma soma de imagens. Nos quadrinhos existe uma sucessão em que o sentido de uma imagem só se estabelece por meio de quem a precede. A ação contínua estabelece a ligação entre as diferentes figuras, e essa disposição temporal e espacial das imagens é que organiza seu significado (PENTEADO, 2007, p. 7).

A citação dialoga com a percepção dos alunos que afirmaram preferir as histórias em quadrinhos como fonte de leitura. Entendendo que os alunos já possuem o gosto pela leitura, dessa forma, questionou-se a turma de 20 alunos quais os gêneros mais acessados por eles na biblioteca. Para 45% dos entrevistados o gênero preferido é aventura, 30% prefere histórias infantis, 20% aprecia contos e 5% respondeu poesia.

Neste sentido, os dados evidenciaram o gosto por aventuras, histórias infantis e contos, narrativas inerentes às histórias em quadrinhos, propiciando a inserção deste tipo de literatura no cotidiano escolar dos alunos, por perceberem as facilidades de interpretação e assimilação a que este tipo de literatura favorece, principalmente ao considerarmos o que defende Penteado (2007, p. 8), para quem

O trabalho de leitura, na escola, tem por objetivo levar o aluno à análise e à compreensão das ideias dos autores e a buscar no texto os elementos básicos e os efeitos de sentido. É muito importante que o leitor se envolva, se emocione e adquira uma visão de vários materiais portadores de mensagens presentes na comunidade em que vive, buscando sempre a cidadania plena (PENTEADO, 2007, p. 8).

As histórias em quadrinhos possuem características peculiares que promovem o encantamento e conseqüentemente, facilitam o aprendizado, sobretudo no que se refere à leitura e à interpretação, bem como potencializam a produção de textos.

O hábito da leitura é amplamente divulgado no ambiente escolar, no entanto, é preciso uma melhor investigação sobre a postura dos alunos frente à leitura no ambiente familiar. Neste sentido, a pesquisadora se preocupou em buscar informações sobre o hábito de leitura de livros em suas residências. Para 50% dos entrevistados a resposta foi estudar, 25% responderam que os livros em sua residência são para fazer trabalhos escolares, 15% indicou a opção lazer e 10% respondeu leitura.

Como percebido, a grande maioria dos alunos utilizam os livros, em sua residência, apenas para realização de tarefas escolares, no entanto 15% deles, percebem nos livros uma fonte de lazer. A leitura é incentivada não apenas em ambiente escolar como também em suas residências. A formação de leitores deve ser algo amplamente trabalhado não apenas nas escolas como também pela família, pois desta forma estaremos contribuindo para a construção de uma sociedade mais rica culturalmente, com cidadãos capazes de interpretar o mundo a sua volta e transformar as realidades (FREIRE, 2001).

Importante nos atentarmos que a pesquisa foi realizada em uma turma de 4º ano, ou seja, crianças com faixa etária entre 9 e 12 anos, em plena formação psíquica, emocional e cognitiva, em pleno desenvolvimento das habilidades, segundo o estágio operatório concreto, defendido por Piaget (1999). Neste sentido, Rappaport (1981, p.72) comenta que

A criança terá um conhecimento real, correto e adequado de objetos e situações da realidade externa (esquemas conceituais), e poderá trabalhar com eles de modo lógico. Assim, a tendência lúdica do pensamento, típica da idade anterior, quando o real e o fantástico se misturam nas explicações fornecidas pela criança, será substituída por uma atitude crítica (RAPPAPORT, 1981, p. 72).

A citação evidencia a importância da leitura e da interpretação de textos de revistas em quadrinhos para a formação da criança. Ao perceber tal importância no processo de formação dos alunos, a pesquisadora se propôs a investigar, ainda, se os alunos têm ou já tiveram contato com este tipo de literatura, e 80% respondeu que sim, 20% dos entrevistados disseram que não.

Embora grande parte dos alunos afirmam ter tido contato com revistas em quadrinhos, 4 alunos alegam que, até então, nunca tiveram contato com este tipo de literatura. Este fato nos mostra a importância de trabalhar melhor a temática, tendo em vista a relevância das histórias em quadrinhos na formação do processo cognitivo dos alunos, sobretudo na interpretação de textos e compreensão da realidade a sua volta. Penteado (2007, p. 9), ao abordar a questão da formação do leitor, nos alerta que:

Formar um leitor competente, desta forma, significa que ele se torne capaz de compreender o que lê, de admitir que a um mesmo texto podem ser atribuídos vários sentidos, de perceber inclusive o que não está escrito e, além disso, de estabelecer relações com suas leituras anteriores (PENTEADO, 2007, p. 9).

Embora nem todo o material gráfico no formato de quadrinhos seja apropriado para crianças, ou lhes propiciem uma formação saudável, é importante investigar quais os tipos de histórias em quadrinhos que as crianças conhecem e por quais possuem predileção. Em face desse ponto, foi-lhes perguntado quais os personagens mais conhecidos por eles, pois, ao questionar sobre os personagens, é possível, de forma discreta, presumir os títulos, autores e mensagens passados às crianças. A personagem Mônica foi apontada por 25% dos entrevistados, Magali foi a resposta de 20%, a mesma margem de alunos que

responderam nenhum. Para 15% dos alunos, o personagem preferido é o Chico Bento. Outros 10% responderam Pato Donald, 5% respondeu Mikey e outros 5% responderam Chaveco.

Percebeu-se que a maioria absoluta opta por personagens populares que habitam o seu imaginário. Constatou-se, ainda, que um grupo de 4 alunos afirmam não possuir predileção por nenhum personagem devido ao fato de não terem contato com revistas em quadrinhos, razão pela qual desconhecem os personagens.

Outro fator que acredita-se contribuir de forma bastante eficiente para a predileção dos personagens elencados pelos alunos é a popularidade dos mesmos através de mídias como TV e cinema. Neste sentido, deve-se considerar Lopes (2012, p. 47), para quem

Os meios de comunicação têm se tornado uma escola paralela às instituições que tradicionalmente eram encarregadas da educação dos indivíduos, a escola e a família. No âmbito da educação informal, a mídia se mostra como importante instrumento por meio do qual a sociedade vem se relacionando e compreendendo o mundo que a cerca (LOPES, 2012, p. 47).

Destaca-se, portanto, a influência dos meios de comunicação no desenvolvimento do imaginário das crianças, contribuindo fortemente para delinear o seu caráter e, de certa forma, guiar os seus passos, referente a futuras escolhas.

Nesta lógica, os programas televisivos têm se destacado na predileção das crianças, que optam por lançar mão de personagens de histórias em quadrinhos para transmitir suas mensagens incentivadas pelos pais. Posto isso, buscou-se verificar, junto a turma de 20 alunos, se eles conseguem identificar personagens de histórias em quadrinhos apresentados pelas mídias digitais. Para 60% dos alunos a resposta foi Turma da Mônica, já para 15% a resposta foi Menino Maluquinho e Pica Pau. Na margem menor de entrevistados, 5% indicou Super Man e 5% apontou Homem Aranha.

Ao considerar Vergueiro (2018, p. 180):

“Nos quadrinhos infantis, especialmente, pode-se dizer que essa busca possui um atrativo a mais, pois se trata de identificar exemplares da linguagem gráfica sequencial que, ao mesmo tempo em que encantam os estudantes, também desafiam sua criatividade e curiosidade intelectual. Nesse sentido, existe um grande universo – e, em sua maioria, ainda totalmente virgem – a ser explorado. Quem se habilita?” (VERGUEIRO, 2018, p. 180).

Percebe-se o grande interesse dos alunos pelo tema apresentado, o qual pode influenciar diretamente seu processo de aprendizagem. Constatou-se também um crescente nível de desinibição e participação de todos os alunos, inclusive os alunos mais tímidos e com dificuldades de aprendizado, tendo em vista suas contribuições no transcurso da sequência de atividades.

3.1 Construindo uma história em quadrinhos: releitura do filme Infantil “*Spirit cavalgando livre*”

A proposta a seguir trata-se de uma releitura em forma de oficina, seguindo um passo a passo de construção de histórias em quadrinhos para que os alunos pudessem vivenciar não somente a leitura, mas também a construção do texto, permitindo a eles terem uma experiência de leitura e releitura, de texto e contexto. Isso, porque segundo Eisner (2001), os quadrinhos proporcionam o aprimoramento do conhecimento.

No decorrer da pesquisa, foi apresentado o filme “*Spirit Cavalgando Livre*”, ao qual os alunos assistiram com enorme entusiasmo. Por ser um filme que é transmitido por um canal de assinatura, apenas alguns conheciam.

Por isso foi proposto aos alunos uma releitura do filme em forma de histórias em quadrinhos, os quais aceitaram a proposta e se mostraram bem interessados. A pesquisadora explicou o passo a passo de como seria feita essa revista e as tirinhas em quadrinhos. Inicialmente, eles fizeram a escolha das imagens que compõem a revista, logo após escreveram os diálogos e, por fim, montaram tudo nas folhas da revista. Foi uma experiência que proporcionou a realização e a adaptação dos gêneros.

Os alunos deram início à produção da revista, de forma coletiva, definiram as imagens que a comporiam, na sala de informática, com nosso auxílio eles selecionaram várias imagens do filme na internet, os desenhos foram impressos e levados para a sala de aula. Em seguida, eles fizeram a escolha dos mesmos e produziram as falas de cada personagem, para que a história fosse montada.

Segundo Ramos e Vergueiro (2018, p. 150):

“Uma proposta que estimula a criatividade dos alunos é entregar-lhes algumas das páginas da história em quadrinhos com os balões de texto em branco para que completem o diálogo como bem entenderem. Isso feito, inicia-se uma discussão a partir de uma apresentação espontânea dos alunos, procurando entender quais as razões que motivaram a criação do texto desenvolvido” (...)
(RAMOS; VERGUEIRO, 2018, p. 150).

A proposta da atividade anterior vai ao encontro da percepção do autor supracitado, porque é importante estimular a participação do aluno para que ele se sinta motivado para novas práticas e construções. Seguindo essa lógica, a produção de dados desta pesquisa foi favorecida por uma sequência de atividades e ações em torno do tema HQs. As atividades foram pautadas na releitura do filme “*Spirit Cavalgando Livre*”, o qual se tornou uma revista em quadrinhos e seis tirinhas, que demandaram a participação de todos os discentes na confecção.

A execução das atividades favoreceu a compreensão do uso das histórias em quadrinhos como incentivo à prática de leitura, interpretação e releitura. A escolha da atividade de releitura de um filme, em forma de quadrinhos, se deu em razão de termos experiências prazerosas na infância com o gênero textual HQs.

Neste sentido, percebe-se os efeitos criativos nos alunos que, de certa forma se encantaram pelo trabalho em questão, dado o seu caráter lúdico e criativo. Por meio da realização das atividades de leitura dos quadrinhos e da entrevista aplicada, constatou-se que todos os alunos conhecem diversas tirinhas que são encontradas nos livros didáticos, porém, alguns deles não tinham acesso a nenhuma revista em quadrinhos impressa nem digital. Diante desses dados, percebeu-se que é necessária a utilização, com mais frequência, das revistas em quadrinhos ou até mesmo de obras literárias no formato de HQs em sala de aula, pois o aluno precisa ter contato com esse gênero, que possibilita uma leitura diferenciada sobre assuntos diversos. Segundo Ramos (2018, p. 202) “a tira suscita uma rica oportunidade de discussão sobre o tema. O debate a respeito do assunto também integra o processo de formação do sentido, na medida em que acrescenta mais informações aos estudantes”. Sendo assim, fica clara a contribuição do universo das HQs para o exercício da leitura.

No entanto, é importante um estudo mais aprofundado que vise a corroborar com as questões levantadas a fim de que se proponha maior utilização deste formato de literatura no processo de ensino.

Importante, ainda, ressaltar que embora as histórias em quadrinhos se mostrem bastante eficientes para desenvolver habilidades leitoras dos alunos, em sala de aula, este não deve ser utilizado como única ferramenta de leitura. É importante que os alunos tenham contato com outros gêneros literários a fim de que seja enriquecido seu universo de leitura, formando leitores capazes de interpretar não apenas os elementos gráficos em um livro, como também o contexto social em que se situa, ampliando sua criticidade.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o processo de desenvolvimento deste estudo, foi possível destacar as contribuições da HQ como ferramenta pedagógica para o ensino da língua materna, bem como para a construção das competências necessárias para a formação plena dos alunos. Trabalhar a leitura é garantir o aprimoramento do grau de letramento individual de cada leitor e esta pesquisa vai ao encontro dessa necessidade, pois a leitura é essencial, e fundamental, para a formação de cidadãos atuantes em uma sociedade que busca garantir o saber pautado no letramento.

Trabalhar por meio de oficinas de releitura de histórias em quadrinhos gera experiências que favorecem a condução das aulas de leitura por meio de ações coletivas. No entanto, é preciso o educador estar atento a sinais que mostrem descontentamento ou até mesmo reprovação dos processos metodológicos empregados, pois há um risco eminente de gerar o efeito contrário, quando as aulas de leitura não são bem planejadas ou não atendem às expectativas dos alunos.

Após o trabalho que buscou verificar a efetividade das histórias em quadrinhos,

percebeu-se que se trata de uma ferramenta significativa para a promoção da leitura e do letramento no ambiente escolar. É uma forma muito especial, no momento em que se pretende estimular nos alunos o gosto pela leitura.

Ao considerarmos as histórias em quadrinhos como ferramenta pedagógica, dado o seu poder de encantamento e acesso ao universo infantil, pode-se concluir que o processo de aprendizagem da leitura se torna prazeroso e conseqüentemente mais efetivo, tendo em vista que antes de interpretar os elementos gráficos que formam os textos, os alunos interpretam as paisagens, personagens e todo o contexto exposto nas histórias. Todo esse processo gira em torno de um nível de letramento que é construído gradativamente, a partir das leituras e da vivência de mundo.

Neste sentido, a contribuição das histórias em quadrinhos para o desenvolvimento das habilidades de leitura e interpretação de textos vai além, pois permite a criação de universos de possibilidades interpretativas, no momento em que a criança lança mão do que vê e lê para a projeção de continuidades das histórias no seu campo imaginário. Dessa forma, rompe com a leitura tradicional de decodificação e atinge um nível ascendente de letramento.

Por meio da leitura e interpretação de histórias em quadrinhos, é possível à criança uma reflexão do universo a sua volta e a compreensão de contextos sociais de forma crítica, ao questionar a postura de algum personagem frente a situações semelhantes às vividas no seu cotidiano sobre temas como discriminação, violência, preconceito entre outros.

Este estudo se propôs a trabalhar com uma pequena parcela de alunos, mas é necessário buscar outras formas de avançar nesse campo de questões. Compreendendo a importância das histórias em quadrinhos no processo de formação de leitores, algumas questões foram levantadas sobre os ganhos auferidos a partir de trabalhos desenvolvidos, na parceria entre aluno e professor, referente a esta temática, bem como suas contribuições para o desenvolvimento linguístico de alunos do Ensino Fundamental.

Este artigo demonstrou que a produção de histórias em quadrinhos e as práticas pedagógicas empregadas pela pesquisadora podem servir como uma referência para outros educadores. O guia didático para professores é uma ferramenta que favorecerá novas práticas em sala de aula, considerando que elas podem simplesmente ser executadas, periodicamente, pretendendo ensinar aos educandos a independência leitora, que eles sejam capazes de alcançar a habilidade escrita com proficiência.

REFERÊNCIAS

EISNER, Will. **Quadrinhos e arte sequencial**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 20. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A, 2001.

FOGAÇA, Adriana Galvão. A contribuição das histórias em quadrinhos na formação de leitores competentes. **Rev. PEC**, Curitiba, v.3, n.1, pp. 121-131, jul. 2002-jul. 2003.

LEMKE, Jay. **Letramento metamidiático**: transformando significados e mídias metamedia literacy: transforming meanings and media. Disponível em: < encurtador.com.br/zCLY2>. Acesso em: 1 maio 2020.

LOPES, Mariana Ferreira. **Histórias em quadrinhos e mídiaeducação**: a experiência de oficinas mídiaeducativas sobre HQ com alunos da 4ª série de uma escola de Cambé-PR. 2012. 237 f.: il. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Estadual de Londrina, Paraná, 2012. Disponível em: < encurtador.com.br/EPV69>. Acesso em: 8 maio 2020.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

PENTEADO, Maria Aparecida. **Desvelando o universo das Histórias em Quadrinhos**: uma proposta de ação. Disponível em: <http://www.diaadiaeduca.cao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1167-4.pdf>. Acesso em: 5 maio 2020.

RAMOS, Paulo (Orgs.). Os quadrinhos (oficialmente) na escola: dos PCN ao PNBE. In: VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo. **Quadrinhos na educação**. São Paulo: Contexto, 2009.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2009.

RAMOS, Paulo; VERGUEIRO, Waldomiro. **Quadrinhos na educação**: da rejeição à prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

RAPPAPORT, Clara Regina; FIORI, Wagner da Rocha; DAVIS, Cláudia. **Psicologia do desenvolvimento**. São Paulo: EPU, 1981.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo. **Quadrinhos na educação**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

VERGUEIRO, Waldomiro. A linguagem dos quadrinhos: uma “alfabetização” necessária. In: RAMA, Ângela; VERGUEIRO, Waldomiro. (Orgs.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

EDUCAÇÃO SEXUAL NA PRÁTICA PEDAGÓGICA – A SEXUALIDADE NA ESCOLA

Data de aceite: 01/02/2021

Data de submissão: 19/12/2020

Poliana dos Santos Silva

<http://lattes.cnpq.br/7960787409799569>

Graduada em Licenciatura em Ciências
Biológicas Pela Universidade Norte do Paraná-
UNOPAR-Garanhuns.

RESUMO: O presente artigo é resultado de uma pesquisa de iniciação científica (PIC- EAD) como voluntária vinculada ao projeto de pesquisa intitulado “Educação sexual na escola e práticas pedagógicas 2ª Edição” que foi realizada em duas escolas Municipais e uma Estadual do Município de São-João-PE, portanto o estudo foi desenvolvido com doze professores, que exercem a função de professor (a) de ciências e biologia a pesquisa ocorreu por meio de um formulário com entrevistas e questionário com professores e alunos do ensino fundamental II e ensino médio, posteriormente foi momento de levantar hipótese, é preciso salientar que para a coleta de dados foi utilizado um questionário semiestruturado, contendo questões abertas e fechadas, portanto o presente estudo tem como objetivo abordar os empecilhos e desafios no desenvolvimento da educação sexual que ocorre por parte da família e educadores, assim como discutir o valor da educação sexual. Os resultados evidenciados a partir de diferentes estudos demonstram que muitas famílias privam seus filhos da educação sexual, pelo valor negativo

atribuído a sexualidade, por acreditarem que os filhos são “seres assexuados”, por considerarem que o diálogo antecipa a prática sexual e por se sentirem despreparados e tímidos em tratar do assunto oriundo da deseducação sexual na qual foram vítimas. Evidenciou-se que nas escolas a educação sexual não tem compreendido as ansiedades dos adolescentes. Contrariamente, esta tem ocorrido de forma limitada, aliada, sobretudo, aos aspectos biológicos e reprodutivos do indivíduo, negando assim, toda a intensidade prazerosa e benéfica que a mesma propicia. Deste modo, é importante ressaltar que maior atenção deve ser dada à temática sexualidade e sua abordagem nas escolas e nas relações entre pais e filhos.

PALAVRAS-CHAVE: Adolescência, educação sexual, escola, famílias, Sexualidade.

SEX EDUCATION IN PEDAGOGICAL PRACTICE - SEXUALITY AT SCHOOL

ABSTRACT: This article is the result of a scientific initiation research (PIC- EAD) as a volunteer linked to the research project entitled “Sexual education in school and pedagogical practices 2nd Edition” that was carried out in two Municipal and one State schools in the Municipality of São João-PE, therefore the study was developed with twelve teachers, who exercise the function of professor of science and biology. The research took place through a form with interviews and a questionnaire with teachers and students of elementary school II and high school, later it was time to raise a hypothesis, it should be noted that for data collection a semi-structured

questionnaire was used, containing open and closed questions, therefore the present study aims to address the obstacles and challenges in the development of sexual education that occurs on the part of family and educators, as well as discussing the value of sex education. The results evidenced from different studies show that many families deprive their children of sex education, due to the negative value attributed to sexuality, because they believe that children are “asexual beings”, because they consider that dialogue anticipates sexual practice and because they feel unprepared and timid in dealing with the issue arising from the sexual education in which they were victims. It became evident that sex education in schools has not understood the anxieties of adolescents. Contrarily, this has occurred in a limited way, allied, above all, to the biological and reproductive aspects of the individual, thus denying all the pleasurable and beneficial intensity that it provides. Thus, it is important to emphasize that greater attention should be paid to the theme of sexuality and its approach in schools and in the relationships between parents and children.

KEYWORDS: Adolescence, sex education, school, families, Sexuality.

1 | INTRODUÇÃO

O presente estudo foi desenvolvido no decorrer do programa de iniciação científica (PIC- EAD) como voluntária vinculada ao projeto de pesquisa intitulado “Educação sexual na escola e práticas pedagógicas 2ª Edição” dando início no período de 06/07/2018 a 05/12/2018, sendo que essa pesquisa se estendeu para 2019, após diversas discussões sobre o assunto, tratando-se da orientação sexual dentro do ambiente escolar, assim como levantando hipóteses com as reflexões acerca de como uma escola poderia desenvolver esse trabalho. A partir daí são mostradas as diversas discussões envolvendo escola, família, professor e aluno apresentando a grande diversidade que os educandos passam pela unidade escolar. É importante ressaltar que se deve levar em conta o fato da quantidade de meninas e de meninos, e como lidar com os dois gêneros sem causar constrangimentos para ambos.

Este artigo científico tem como finalidade realizar uma pesquisa de iniciação científica no ambiente escolar, para analisar como é a orientação sexual em três escolas públicas, possibilitando aos estudantes informações e reflexões a cerca de todos os aspectos que envolvem a sexualidade. Sendo assim a escola tem como objetivo não apenas de ensinar, mas de formar cidadãos conscientes do seu papel na sociedade.

Portanto evidencia-se que abordar sobre o assunto sexualidade não é uma tarefa fácil e que não é apenas de responsabilidade de um ou de outro professor de determinada área, ou que essa função seja específica para o professor de ciências ou biologia, é importante às disciplinas trabalharem em conjunto, pois o tema deve ser trabalhado, de forma multidisciplinar e esclarecido sempre que houver a necessidade, ou surgir alguma dúvida nos alunos, porque devido à falta de conhecimento sobre o assunto educação sexual, muitos adolescentes buscam essas informações na internet, outros preferem conversam com amigos, alguns com os pais e muitos não tem nenhum meio de informação,

para alguns jovens a escola é a sua base.

Conforme MAIA, (2009) a sexualidade é como um aspecto da identidade cultural, ou seja, que contempla desejos íntimos quanto ao sexo sendo observáveis ou não observáveis, revelando sua orientação sexual, identidade sexual, erotismos, gênero, envolvimento emocional e, sobretudo, a reprodução desejável. Dessa maneira podemos afirmar que a educação sexual se apresenta como um tema permeado de complexidade e de concepções que limitem seu redimensionamento, admitindo a possibilidade de confundir mentalmente os adolescentes, sendo assim causando reações comportamentais e emocionais fora da aceitação da sociedade historicamente preconceituosa. E por esse motivo que é tão importante a família passar essas informações com seus filhos, para que a escola seja o complemento para essas informações que muitos não têm. Sendo assim vemos o quanto é fundamental trabalhar a sexualidade no ambiente escolar.

Essa pesquisa foi extremamente importante para analisar as diferentes abordagens sobre sexualidade no contexto do ambiente escolar assim como os conflitos provenientes desse tema na instituição escolar, destacando as diversas compreensões sobre práticas do professor no que se refere aos aspectos relevantes da educação sexual. Ultimamente, as escolas, apresentam certas dificuldades em trabalhar algumas questões que ocorre no processo de desenvolvimento dos adolescentes. Entretanto, a escola é uma instituição composta com diversas diferenças, o que leva a ocorrência de confrontos conceituais e, muitas vezes alguns adolescentes tem casos, de preconceitos ou até mesmo violência sexual. Segundo, Lima e Brito, (2010, p.723) evidenciaram em seus estudos que essa dificuldade vem sendo discutido por vários séculos na história da humanidade e, no momento atual, o profissional da área de ensino não deve se eximir da responsabilidade de focar as convergências e orientações que movem a intervenção docente, no cotidiano da sala de aula, no que se refere à sexualidade, a fim de proporcionar a compreensão das dificuldades que os jovens vivenciam no contexto social.

Consideramos que a problematização que gira em torno dessa temática deve ser enfrentada pelo professor no sentido de abrir espaços para o diálogo em sala de aula, com professor e alunos, substanciados pela busca de respostas aos possíveis questionamentos, no sentido de ampliar o processo de educação sexual. É importante que o docente tenha ótimos argumentos para se expressar para os discentes, deixando os estudantes à vontade para tirar suas dúvidas, dessa maneira é fundamental que a escola realize uma conversa com uma enfermeira obstetra ou um profissional da área com o objetivo de tirar algumas dúvidas e curiosidades sobre este tema para os adolescentes. É importante também que a equipe gestora busque uma palestrante para realizar a palestra no ambiente escolar com a sexóloga para prevenir as doenças causadas por infecção sexualmente transmissível (IST) e gravidez indesejada na adolescência, e os métodos preventivos na qual, os alunos ficariam bem informados, pois logo depois da palestra, teria um momento de diálogo com perguntas e respostas, para que os estudantes interajam com perguntas diretas e indiretas,

e depois terá a distribuição de folders e preservativos masculino e feminino.

No entanto a pesquisa científica teve como principal objetivo em conscientizar os educandos para que eles formem seu pensamento dentro do contexto educação sexual de forma adequada e saudável tomando cuidado com seus atos, assim sendo através dessa análise foi possível perceber que de modo geral a maioria dos estudantes não tem uma base sobre educação sexual ou sobre os métodos preventivos, portanto sendo seu conhecimento um pouco imaturo sobre o assunto. É importantíssimo que todos os pais sentem um pouco com seus filhos para conversar sobre possíveis orientações da sexualidade, na qual são essas orientações que muitos não têm, e dessa forma devido à falta de diálogo da família, que esses jovens buscam tais informações nas redes sociais, até mesmo em site não confiáveis (seguros), sendo que muitos adolescentes têm como suporte de base para conhecimento à escola, e quando vem ter essa base desse conhecimento na escola muitas vezes já estão em uma gravidez indesejada na adolescência, e justamente por ter esse envolvimento com sexualidade desde cedo, muitos acabam tendo algumas doenças sexualmente transmissíveis.

2 | MATERIAL E MÉTODOS

Trata-se de um estudo descritivo através de uma pesquisa de campo realizado em duas instituições da rede básica de ensino da rede Municipal, e uma instituição da rede Estadual, localizada na região nordeste do município de São João-PE. A pesquisa de iniciação científica sobre educação sexual na prática pedagógica da rede básica de ensino que ocorreram nos dias 08 e 09 de Outubro de 2018 nas escolas Municipais, e no dia 13 de Outubro de 2019 na escola Estadual, na qual nesses dias fui conhecer as escolas duas na zona rural e uma na zona urbana, na qual se obteve a aceitação dos diretores, coordenadores e professores para participarem do estudo e permissão de desenvolvimento da pesquisa com professores do ensino fundamental e ensino médio.

Os dados foram coletados no período de 10/10/2018 a 14/10/2019 com o apoio e autorização dos gestores e professores formados na área de ciências biológicas, na qual todos assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido – (TCLE) com datas pré-agendadas com os professores de ensino, realizou-se a pesquisa científica, dando início a uma entrevista com os mesmos, é preciso salientar que para a coleta de dados foi utilizado um questionário semiestruturado, contendo questões abertas e fechadas, sobre dados pessoais e questão específica (nome completo, idade, formação, tempo de atuação na área, disciplina que ministra na escola).

2.1 Resultados obtidos com os professores entrevistados

A amostra foi desenvolvida por doze professores que aceitaram participar do estudo científico, na qual todos foram entrevistados através de um formulário, e posteriormente um questionário, onde houve um momento para levantar hipóteses. Com base no questionário

e na entrevista realizada obteve-se os seguintes métodos para trabalhar com os alunos sobre a educação sexual na escola. Entre as diversas respostas das perguntas citadas, é importante ressaltar as que chamaram atenção as que são extremamente importantes. Salientando que algumas respostas serão sigilosas sem identificar a equipe dos professores. É importante evidenciar experimentos ocorridos no decorrer do estudo. O questionário apresentou as seguintes questões específicas:

Quais são as disciplinas responsáveis para trabalhar educação sexual na sua escola?
Qual (is) abordagem(s) você utiliza para trabalhar educação sexual?
Quais assuntos que envolvem o tema educação sexual são abordados nas suas aulas ou em projetos realizados na escola?
Explique como são trabalhados?
Quais assuntos que envolvem o tema Educação Sexual não devem ser abordados na escola? Por quê?
Você já se deparou com situações (perguntas, debates com grupos de alunos) sobre essa temática em sala de aula?
Você sabe se de modo geral, os alunos conhecem sobre os métodos preventivos de IST e gravidez?
Vocês professores já fazem ou fizeram algum trabalho educativo de mobilização e prevenção das IST, em sala de aula?
Nesta escola, o tema educação sexual está contemplado no PPP (Projeto Político Pedagógico)?
A escola tem projeto para trabalhar o tema (Ed. sexual)? Quais?

Tabelas 1: Entrevista com os professores

FONTE: SILVA, P.S. 2020

Realizar uma conversa com uma enfermeira obstetra com o objetivo de tirar algumas dúvidas e curiosidades sobre este tema.
Conseguir uma palestra com a sexóloga para prevenir as doenças causadas por as IST e gravidez indesejada na adolescência, e os métodos preventivos na qual, os alunos ficariam bem informados, pois logo depois da palestra, teria um momento de diálogo com perguntas e respostas, para que os estudantes interajam com perguntas diretas e indiretas, e depois terá a distribuição de folders e preservativos masculino e feminino.
O Professor procura Momentos de descontração (conversas) entre alunos para tirar as possíveis dúvidas dos alunos com o tema sexualidade e ajudar da melhor maneira possível para que não se caia em tais situações.
Mostrar a importância da orientação para a educação sexual na vida do adolescente, expor exemplos da importância para uma boa orientação, mostrando que tenha uma vida segura e de qualidade com a relação sexual, tendo os cuidados de prevenir, pois fazer sexo é bom mais seguindo os métodos de prevenção para evitar qualquer doença transmissível.
Concientizar os alunos na questão da importância da prevenção para evitar gravidez indesejada e as IST'S.

Aulas expositivas dialógadas com projeto pedagógico realizado e apresentação dos alunos. Todos os temas relacionados a educação sexual devem ser trabalhado na escola dentro de um limite, através de aulas expositivas ou através de projetos interdisciplinares, visto que em muitos casos o alunado não tem uma educação sexual em casa, sendo a escola um dos meios informativos sobre o assunto que é um tabú, com exceção da homossexualidade que é um tema muito particular de cada um, esse tema não deve ser abordados nas escolas.
De acordo com o ECA, proibe a exposição de imagens pornograficas ou obscenas a crianças e adolescentes, pois o objetivo principal é mostrar os métodos preventivos.
Muitos alunos não tem o conhecimento eficaz de como Mostrar a importância da orientação para a educação sexual na vida do adolescente, pois não tem a orientação dos Pais, e os que tem conhecimento não utilizam de forma correta acarretando em problemas para si mesmo.
Poucos alunos procuram a importância de conhecer os métodos preventivos para seu bem estar.
Muitos estudantes tem uma gravidez indesejada não planejada (na adolescência).
Doenças sexualmente transmissíveis DST, tais como AIDS e IST'S HEPATITES, HPV, GRADIDEZ PRECOSE dentre outras.

Tabelas 2: resultados obtidos com os professores

FONTE: SILVA, P.S. 2020

3 I MATERIAL E MÉTODOS OBTIDOS COM OS ESTUDANTES ENTREVISTADOS

Quando quero falar sobre sexualidade, posso contar com um professor (a).
Comparo-me com os outros jovens da minha idade, quando quero explicar aos meus professores alguns dos meus comportamentos na relação amorosa.
Enfrento a opinião dos meus professores com a minha própria opinião e decisão sobre a minha vida sexual ou sexualidade.
Espero que os meus professores estejam mais livres e disponíveis para falar sobre assuntos relacionados com o tema da sexualidade.
Quando falo com os meus professores de um assunto relacionado com a sexualidade vou com calma e não digo tudo de uma vez.
Falo sobre o uso do preservativo com os meus professores.
Converso com os meus professores sobre as infeções sexualmente transmissíveis
Falo abertamente com os meus professores sobre o tema da orientação sexual.
Manifesto, sem receio, aos meus professores a minha opinião sobre assuntos relacionados com o tema da sexualidade.
Exponho os meus receios e inseguranças aos meus professores sobre determinados assuntos relacionados com o tema da sexualidade.
Procuo um professor fora da sala de aula quando quero falar com ele sobre sexualidade.

Tabelas 3: Questionário realizado com os alunos das escolas que serviram de campo de estudo

FONTE: SILVA, P.S. 2020

3.1 Resultados obtidos com os alunos do ensino fundamental ii e ensino médio

Este estudo utiliza método de análise de dados qualitativos, por meio de pesquisa de campo, tendo como cenário duas escolas uma Municipal e outra Estadual do Município de São João –PE. Foram considerados participantes no estudo em campo com os adolescentes do ensino fundamental II alguns alunos com faixa etária de 14 anos e outros fora de faixa que podem chegar até aos 18 anos levando em conta os alunos que não entraram na escola na idade certa e no ensino médio os estudantes tem em média dos 17 anos aos 23 anos ou mais . O período da realização do estudo da entrevista com os discentes ocorreram durante o mês de Agosto e finalizou-se em Setembro de 2019.

É valido ressaltar que para a coleta de dados obtidos se deu por meio de um formulário semiestruturado, que foram aplicados em seis turmas, sendo duas turmas foram para alunos que cursam o 9ºano do ensino fundamental II, na Escola Municipal Euclides Bernardino da silva, localizada na zona rural . duas turmas foram para alunos que cursam o 9ºano do ensino fundamental II, na Escola Municipal Emidio Correia de Oliveira, localizada na zona urbana. E duas turmas foi destinado para estudantes que cursam o ensino médio na Escola Estadual João Fernandes da Silva, localizada na zona urbana.

Sendo assim a pesquisa de estudo foi abrangida para os estudantes com faixa etária de 14 a 23 anos, nas escolas municipais e estadual, sendo destinado o período matutino para alunos do ensino fundamental e o período vespertino para o ensino médio.

Confrontando os resultados obtidos nas 3 escolas com os 210 alunos entrevistados, pudemos observar que 98 tem facilidade em falar sobre sexualidade com um professor (a), enquanto 67 não se sentem a vontade e 45 não souberam ou não quiseram responder. Comparando-se com jovens da mesma idade, no quesito comportamentos amoroso apenas 64 alunos se sentem confortáveis em falar sobre o assunto com os professores 97 não falam ou sentem a vontade para falar sobre e 49 não souberam responder. No quesito opinião 93 educandos pedem orientação aos professores expondo também sua opinião e decisão sobre sua vida sexual ou sexualidade, enquanto a maioria, 100 alunos não falam sobre o assunto e 17 não quiseram opinar. No que se referem à disponibilidade 84 alunos esperam que os professores tenham mais tempo livre para falar sobre os assuntos relacionados com o tema da sexualidade, 100 alunos não procuram os professores em outro momento e 26 não opinaram. Quando os alunos procuram um professor para falar sobre um assunto relacionado com a sexualidade 100 alunos vão com calma e não diz tudo de uma vez, visto que ainda não se sentem a vontade ou não tenha a confiança necessária para falar abertamente. Enquanto 93 já falam sobre tudo abertamente e 17 não opinaram. Quanto ao uso do preservativo, 98 dos alunos se sentem a vontade para falar sobre, 92 não fala sobre o assunto e 20 não opinaram. Quando o assunto é DST'S, 99 dos alunos entrevistados falam sobre, 88 não entram no assunto e 23 não responderam. Apenas 79

alunos falam abertamente com os professores e pedem orientação sexual, 98 não falam abertamente e 33 não responderam. A maioria 95 dos alunos expõe sem receio, aos seus professores opinião sobre assunto, 70 tem receio em falar e 40 não responderam. Quando nos referimos a receios e inseguranças 100 alunos buscam orientação de um professor, 97 não se abrem com ninguém e 27 não opinaram. A pesquisa mostrou que a maioria 96 deles, sempre procura um professor fora da sala de aula quando quer falar sobre sexualidade, 87 ainda tem essa esquiva de não procurar e 27 não quiseram opinar.

Para tanto, a pesquisa realizada corrobora com os estudos de MAIA, 2009, p. 284. Onde ele fala que a sexualidade é como um aspecto da identidade cultural, ou seja, que contempla desejos íntimos quanto ao sexo sendo observáveis ou não observáveis, revelando sua orientação sexual, identidade sexual, erotismos, gênero, envolvimento emocional e, sobretudo, a reprodução desejável. Sendo assim, de acordo com o autor citado acima, em seus estudos observou que as escolas, apresentam certas dificuldades em trabalhar algumas questões que ocorre no processo de desenvolvimento dos adolescentes na sexualidade.

É importante ressaltar que “se manifesta numa dada cultura e que, historicamente, cada sociedade a considera em termos de comportamentos adaptados ou não adaptados, pois eles devem ser incentivados ou reprimidos”.

Portanto buscou-se reunir dados e informações com o propósito de responder ao seguinte problema da pesquisa em campo. De que forma a sexualidade é vivenciada no ambiente escolar, e quais as possíveis dificuldades da temática ser executada.

4 | DISCUSSÃO

É muito importante saber aplicar de forma prática os conhecimentos adquiridos até aqui, visto que, a educação em sexualidade está presente em todos os espaços de socialização, seja na Trabalhar educação sexual não é uma tarefa fácil, principalmente nos dias atuais, vale ressaltar que muitos professores não sabem como abordar o tema, e muitos estudantes também não conseguem expressar suas dúvidas, além disso, é fundamental relatar um fato importante a considerar é que muitos discentes tem vergonha de fazer alguma pergunta sobre o assunto, pois tem medo que seus colegas transformem sua pergunta em motivo de piada deixando assim, aquele aluno constrangido.

A temática sexualidade está presente no dia-a-dia dos adolescentes. Assim como, em diversos espaços escolares, que é demonstrado em conversas entre meninos e meninas, pois a sexualidade está presente na mídia, além de músicas, programas de televisão, festas e escolas. No entanto o referido tema deve ser abordado em sala de aula por professores capacitados para que os estudantes possam se sentir seguros ao falar do assunto. Atualmente o tema Sexualidade foi instituído nos Parâmetros Curriculares Nacionais, como tema transversal. Por isso que, em investigação evidenciou-se que quanto

maior a escolaridade, menor a fecundidade e maior a proteção contra doenças sexualmente transmissíveis nos adolescentes na importante luta contra o preconceito.

Entre os temas transversais propostos (ética pluralidade cultural, meu ambiente, saúde, trabalho e consumo cultural,). Está à educação em sexualidade (referida) no documento parâmetros curriculares nacionais (PCN) como orientação sexual. Ainda que com um discurso embora voltado para a prevenção, os pcn que lançaram as bases para que a educação em sexualidade – principalmente na perspectiva das relações de gênero – fosse incluída como tema legítimo que tem sua importância no sistema educacional, levando conhecimentos aos professores para que os conteúdos específicos fossem incorporados de forma transversal aos currículos da educação básica de forma mais compreensivo.

Sendo assim, a maioria dos educandos entrevistados informou que a temática sexualidade não constava no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Ainda assim os PCNs almejam fomentar as instituições de ensino na elaboração de propostas, de forma flexível, a constar temas transversais no currículo, ou seja, essa temática deve ser trabalhada dentro dos conteúdos vivenciados, estando presente em todas as áreas do conhecimento, ou seja, áreas das linguagens, ciências humanas, ciências naturais, ensino religioso e exatas.

Dando sequência nas ações no campo da sexualidade e gênero a serem desenvolvidas nas escolas, em 2003 foi lançado o Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE). O Projeto constitui uma parceria entre Ministério da Saúde, Ministério da Educação, UNESCO, UNICEF e UNFPA na articulação de setores do governo e organizações da sociedade civil para desenvolver estratégias integradas entre saúde e educação. O SPE tem como público-alvo crianças, adolescentes e jovens na faixa de 10 a 24 anos matriculados em escolas públicas de ensino fundamental e médio. Visto que o SPE é considerado o principal projeto de educação sexual proposto pelo governo federal na década de 2000.

Considerando todos esses avanços nas políticas públicas brasileiras para a inclusão da discussão desse tema tão importantes para a igualdade social, a publicação destes tópicos e objetivos de aprendizagem tem como meta somar-se a essas conquistas e ser um instrumento prático para educadores de todo o país.

Portanto a inclusão do tema da diversidade sexual poderá contribuir para a escola no combate à homofobia, lesbofobia e transfobia, bem como no questionamento da heteronormatividade. Dessa maneira é bom notar que estes tópicos foram elaborados com base na perspectiva de que a escola não é apenas um lugar de comunicação do saber, mas também locus de aprendizagem de valores e atitudes. A escola constitui espaço privilegiado para a construção de uma ética que inclua o respeito à diversidade humana e ao acesso da solidariedade.

5 | SEXUALIDADE E A ESCOLA

A escola é uma ferramenta, que transmite informações, sobre formas de prevenções, abordando ao ponto de afirmar que quanto menor a instrução maior a taxa de gravidez entre adolescentes. Conforme foi visto a cima, além da família, a escola exerce um importante papel na sexualidade da criança, orientando-a no dia-a-dia. No entanto, para educar é preciso que o educador esteja preparado para tal tarefa. Ao atuar como profissional na área de orientação sexual, o educador deve ter autocontrole para não transmitir valores pessoais, crenças e opiniões como verdades absolutas, sendo assim o mesmo precisa ser consciente de seus atos. É necessário que haja uma relação de confiança entre professor e estudante.

No sentido mais amplo, a sexualidade está conectada a promoção da saúde. Com o advento da Síndrome da Imunodeficiência Adquirida - AIDS, analisou-se a carência dessa ação, visto que a incidência de Doenças Sexualmente Transmissíveis – DST pode estar relacionada à desinformação sobre a educação sexual, desta maneira, a escola precisa informar que educação sexual não significa apenas obter informações sobre sexo. Constitui também trabalhar valores, atitudes e comportamentos.

O trabalho sistemático de Orientação Sexual incluso na escola tem como intuito em *proteger através da informação*, para articula-se, deste modo, com a promoção da saúde das crianças e dos adolescentes. A essência desse trabalho permite também a concretização de ações preventivas às doenças sexualmente transmissíveis como, por exemplo, a AIDS de forma mais eficaz. Assim sendo, o trabalho de Orientação Sexual também colabora para a prevenção de problemas graves como, por exemplo, o abuso sexual e a gravidez indesejada.

Trabalhar a temática sexualidade em sala de aula não é uma tarefa restrita ao professor de biologia, ou ciências, é uma missão que deve ser executado por todas as pessoas que compõem o ambiente escolar. Pois a escola tem a responsabilidade de formar o cidadão em todas as áreas, inclusive nas que dizem respeito à sua maturação afetiva sexual.

O presente estudo de orientação sexual compreende a ação da escola como complemento à educação dada pela família. Visto que a escola deverá informar os familiares dos alunos sobre a inclusão de conteúdos de orientação sexual na proposta curricular e explicitar os princípios norteadores da proposta. Para tanto vemos a importância da relação pais, filhos, professores e escola. Sendo assim é fundamental o diálogo entre escola e família que deverá se dar de todas as formas pertinentes a essa relação.

Segundo Teles (1992), “Os professores encarregados de educação sexual na escola devem ter autenticidade, empatia e respeito. Portanto se o lar está falhando neste campo, cabe à escola preencher lacunas de informações, para erradicar preconceitos e possibilitar as discussões das emoções e valores”.

De acordo com o PCN - Orientação Sexual, as escolas que tiveram bons resultados com a educação sexual relatam resultados como aumento do rendimento escolar, devido ao alívio de tensão e preocupação com questões da sexualidade e aumento da solidariedade e do respeito entre os estudantes. Por esse motivo ver-se a importância da escola trabalhar sistematicamente a questão da sexualidade, abrindo espaço para o diálogo e envolvendo todos no processo de conscientização e responsabilidade individual dos mesmos sobre a temática.

Conforme Louro (1997) trata dessa questão indicando que, independente de se apresentar de forma manifesta ou explícita, ou de compor o conteúdo de algum projeto de educação sexual, as sexualidades transitam pelos espaços escolares à medida que ela é parte constituinte das identidades dos agentes sociais que frequentam esse espaço.

Trata dessa questão indicando que, independente de se apresentar de forma manifesta ou explícita, ou de compor o conteúdo de algum projeto de educação sexual, as sexualidades transitam pelos espaços escolares à medida que ela é parte constituinte das identidades dos agentes sociais que frequentam esse espaço.

Sendo assim, essa temática ainda está muito associada a preconceitos, tabus, crenças ou valores singulares. Será por meio do diálogo, da reflexão e da possibilidade de reconstruir as informações, pautando-se sempre pelo respeito a si próprio e ao outro, que o educando conseguirá transformar ou reafirmar concepções e princípios, construindo de maneira significativa do seu próprio código de valores.

Para tanto o tema deve ser abordado com naturalidade, mas através de aulas planejadas e organizadas, levando vários tipos de informações, pois conversar sobre sexo com adolescentes não é fácil, deve-se começar com um projeto sobre o assunto é uma excelente forma de se trabalhar. É de grande relevância informar as famílias sobre o tema que será abordado, a fim de evitar problemas com pais mais rígidos. O tema educação sexualidade e práticas pedagógicas é trabalhado nas escolas como um tema transversal desde 1996 que os (PCNs) Parâmetros Curriculares Nacionais afirmaram essa orientação.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto ao final das atividades da pesquisa científica que foi realizada em duas escolas municipais e uma estadual do Município de São-João-PE, na qual a mesma foi desenvolvida com doze professores, que exercem a função de professor (a) de ciências e biologia, após ter ocorrido diversos debates sobre qual melhor forma de se trabalhar com o tema sexualidade em sala de aula, pode-se concluir que trabalhar o assunto não é fácil e que não é de responsabilidade apenas de um ou de outro professor de determinada área, ou que essa função seja específica para o professor de ciências ou biologia, e sim o tema deve ser trabalhado, estudado e esclarecido sempre que houver a necessidade, ou surgir o diálogo, para não haver dúvidas devido à falta de conhecimento sobre o assunto.

A sexualidade humana envolve aspectos diversificados e complexos, uma vez que orienta a relação com o corpo, afetos, e relacionamentos mitos e diversificados. Sendo assim, a escola deve se preparar para tratar de forma adequada às questões relacionadas com a sexualidade com os estudantes, visto como, apesar da grande onda de liberação sexual ainda existem grandes tabus e mistificação com relação a sexo. Apesar de tudo, é fundamental a colaboração da família nesse processo educacional que necessita estar integrada, pois a escola sozinha não é capaz de desenvolver esse processo.

Porém é importante que todo anos letivos todos os professores de ciências biológicas realizem um projeto que envolva a educação sexual na escola, para que a formação cidadã do estudante seja para ele se auto conhecer melhor, pois quando são trabalhados esses assuntos é preciso ter uma conexão entre professor e aluno para que o mesmo tenha confiança no professor e nos assuntos que será abordado.

Conclui-se, portanto, que maior atenção deve ser dada à temática sexualidade e sua abordagem nas escolas e nas relações entre pais e filhos. Maior aproximação entre pais, filhos e escolas mostra-se como importante estratégia a ser adotada, assim como o estímulo a debates nas instituições educacionais, considerada espaços privilegiados para a aprendizagem e realização de reflexões de temas socialmente relevantes.

REFERÊNCIAS

LAMBARIDOESTE. Secretarias/educação-e-cultura/artigos-dos-professores. Disponível em: <http://www.lambaridoeste.mt.gov.br/secretarias/educacao-e-cultura/artigos-dos-professores/59/view/629>. Acesso em: 7 out. 2020.

LAMBARIDOESTE. A importância da orientação sexual em ambiente escolar. Disponível em: <http://www.lambaridoeste.mt.gov.br/secretarias/educacao-e-cultura/artigos-dos-professores/59/view/629>. Acesso em: 18 ago. 2020.

LIMA, Edson; DE ALMEIDA, Graziela Brito. Educação sexual e práticas pedagógicas. **IV Colóquio de História**, p. 1-11, 2010.

MAIA, Ana Claudia Bortolozzi. Sexualidade, Deficiência e Gênero: reflexões sobre padrões definidores de normalidade. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO. A CIÊNCIA EA CULTURA. Orientações técnicas de educação em sexualidade para o cenário brasileiro: tópicos e objetivos de aprendizagem. 2013.

RUFINO, Camila Borges et al. Educação sexual na prática pedagógica de professores da rede básica de ensino. 2013.

SCIELO. Compreensão sobre sexualidade e sexo nas escolas segundo professores do ensino fundamental. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342010000100029. Acesso em: 6 out. 2020.

Silva, M.V. Mendes, L.M.C. A Importância da Orientação Sexual no Ambiente Escolar, projeto sala do professor da escola Municipal Professor Luiz Carlos Alves da Cruz, 18 de Setembro de 2011.

UNESCO. Orientações_técnicas_sexualidade. Disponível em: http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/unesco/orientacoes_tecnicas_sexualidade_unesco_2014.pdf. Acesso em: 7 set. 2020.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO POSTURAL EM ALUNOS DE UMA ESCOLÁ DO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE KENNEDY- ES

Data de aceite: 01/02/2021

Marceline Ferreira Rocha Passabão

Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
São Mateus – Espírito Santo
<https://orcid.org/0000-0003-4533-6395>

José Roberto Gonçalves de Abreu

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

RESUMO: O objetivo deste estudo foi explicitar a prevalência de dor em alunos do Ensino Fundamental II da rede pública do município de Presidente Kennedy-ES, verificar os fatores que mais impedem a boa postura dos alunos, por meio da identificação de fatores de risco, para promover a educação postural. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com procedimentos do tipo observação participante, para aplicação de instrumento de coleta de dados. Foram selecionados 49 estudantes do sexto ano do Ensino Fundamental II, os quais responderam um questionário com o objetivo de coletar dados referentes à dor e identificar possíveis fatores de risco. Os resultados mostram elevada prevalência de dor na coluna vertebral (57%) e em outros locais, como ombros e nuca. Houve relatos de dor ocasional, entretanto, presente há mais de 1 ano. Os achados indicam que o mobiliário é inadequado para os alunos, uma vez que a maioria relatou não conseguir apoiar os pés totalmente, encostar as costas na cadeira e apoiar os ombros na mesa, sem elevá-los. Assim,

os aspectos ergonômicos do mobiliário são pouco considerados durante a aquisição ou distribuição na escola. Com relação à mochila, identificamos que a maioria carrega de forma inadequada e relata dor ao transportá-la. Defendemos, pois, a inserção do fisioterapeuta na rede municipal de educação, favorecendo projetos para a educação postural.

PALAVRAS-CHAVE: Desvio postural; Educação postural; Sensibilização; Intervenção.

THE IMPORTANCE OF POSTURAL EDUCATION IN STUDENTS OF A SCHOOL IN THE MUNICIPALITY OF PRESIDENT KENNEDY- ES

ABSTRACT: The objective of this study was to explain the prevalence of pain in elementary school students in public schools in the city of Presidente Kennedy-ES, to verify the factors that most hinder students' good posture, through the identification of risk factors, to promote postural education. It is a qualitative research, with participant observation type procedures, for the application of a data collection instrument. 49 students from the sixth year of Elementary School II were selected, who answered a questionnaire with the objective of collecting data related to pain and identifying possible risk factors. The results show a high prevalence of pain in the spine (57%) and in other places, such as shoulders and neck. There have been reports of occasional pain, however, present for more than 1 year. The findings indicate that the furniture is unsuitable for students, since most reported not being able to fully support their feet, lean their backs on the chair and support their shoulders on the table,

without raising them. Thus, the ergonomic aspects of the furniture are little considered during the acquisition or distribution at the school. Regarding the backpack, we found that most carry inappropriately and report pain when transporting it. We therefore defend the insertion of the physiotherapist in the municipal education network, favoring projects for postural education.

KEYWORDS: Postural deviation; Postural education; Awareness; Intervention.

1 | INTRODUÇÃO

Na infância, a postura encontra-se em processo de desenvolvimento, deste modo, qualquer alteração funcional em função da má postura pode repercutir negativamente no futuro. No entanto, em idade escolar, as crianças estão sujeitas a problemas posturais em virtude de passarem entre quatro e cinco horas por dia sentadas, muitas vezes, em posturas erradas em mobiliário inadequado, além de terem que transportar mochilas com peso excessivo. Dentro deste contexto, a escola tem se tornado um ambiente que favorece a má postura (MAGALHÃES, 2012)

Estes comportamentos levam a um desalinhamento postural, que, se não identificado e tratado a tempo próprio, pode persistir por toda a vida adulta. A partir daí, emerge a necessidade de avançar na reflexão das principais características que configuram a má postura (SANTOS *et al.*, 2009).

A infância também é a fase na qual muitos desvios posturais podem ser identificados, deste modo, trabalhos de prevenção voltados a este grupo social, tais como a prática de movimentos saudáveis e a eliminação de vícios posturais prejudiciais podem favorecer a superação de muitos problemas. Essas estratégias permitem um crescimento com melhor qualidade de vida, garantindo a prevenção de problemas futuros (DA ROSA, 2002; CORREA, 2005).

Para Benini e Karolczak (2010), postura é uma atividade específica ou uma posição física ou atitude que apóia uma atividade específica. Uma boa postura refere-se a uma postura que a pessoa mantém com o mínimo de força muscular e estabelece uma forma de apoiar o corpo de acordo com a linha de gravidade. Pelo contrário, a má postura aumentará o estresse dos elementos do corpo e espalhará para a estrutura com pouca capacidade de suporte, o que levará a mudanças no centro de gravidade, o que levará a mudanças de postura e dor.

O fato é que há um desconhecimento dos problemas de postura nos jovens, muitas vezes, por falta de conhecimento dos pais ou responsáveis e também em virtude da ausência de um trabalho preventivo postural, no contexto escolar e até da sociedade. Diante disso, muitos autores têm desenvolvido trabalhos visando a conscientizar e a educar as pessoas, para a prevenção precoce de problemas posturais no trabalho, em diferentes atividades escolares e também na prática de atividades diárias (BENINI; KAROLCZAK, 2010; CANDOTTI *et al.*, 2011; VIEIRA *et al.*, 2015).

Nesse sentido, um trabalho de educação postural com a finalidade de identificar

fatores de risco e dores musculoesqueléticas pode proporcionar um tratamento precoce e uma conscientização para adoção de atitudes que promovem qualidade de vida durante o desenvolvimento e a vida adulta.

É fato a importância da fisioterapia para prevenir, e tratar, doenças e/ou desconfortos, e quanto mais cedo houver a intervenção fisioterápica, melhor para o paciente. Daí a importância em realizar a educação postural em crianças, uma vez que é, nesta idade, que sinais e sintomas iniciais de desvios posturais começam a aparecer. Se não identificados e tratados, esses desvios podem se tornar graves, prejudicando a qualidade de vida do indivíduo adulto.

Crianças do Ensino Fundamental II estão em idade de crescimento ósseo e permanecem em sala de aula cerca de quatro horas sentados. O trabalho de educação postural pode ser muito significativo na prevenção e na conscientização. Ao iniciar a prevenção, nos primeiros anos escolares, certamente, os jovens podem aprender precocemente a estabelecer padrões de movimento adequados, evitando desenvolverem padrões ineficientes e hábitos inadequados. Isso, porque há grande possibilidade de que as diversas orientações, durante a vida escolar, eduquem a população para a prevenção de problemas posturais nas escolas. A aquisição de conhecimentos teóricos, sobre a coluna vertebral, pode oferecer efeitos imediatos sobre o autocuidado com relação à postura, por exemplo.

Neste contexto, pode-se afirmar que a reeducação postural oferece inúmeros benefícios aos escolares. Nesta perspectiva, considerando as escolas como locais ideais para a realização de ações pedagógicas que favoreçam o adequado desenvolvimento físico e motor de crianças, esta pesquisa contribui para um trabalho de conscientização, e compreensão, da relação entre dor musculoesquelética e os fatores a ela relacionados, além de conceder, aos escolares, intervenções fisioterapêuticas, de modo a fornecer-lhes a informação e a prevenção.

O estudo prevê a identificação dos problemas posturais de alunos os quais podem ser reportados aos responsáveis, possibilitando-lhes buscar ajuda médica, se necessário. Além disso, a pesquisa prevê momentos de orientações sobre educação postural, o que contribui para melhorar sua qualidade de vida e prevenir aos alunos sobre possíveis distúrbios posturais, visto que, durante a infância e adolescência, alterações posturais surgem em decorrência do mau hábito postural e da sobrecarga biomecânica, devido à maturação osteomuscular que ocorre nessas fases.

Serão realizados, por meio de um Plano de Intervenção, exercícios teóricos e práticos para conscientizar os alunos sobre a importância da manutenção da postura, utilizando-se, como suporte, panfletos com orientações.

É objetivo geral deste artigo explicitar a prevalência de dor, em alunos do Ensino Fundamental II, da rede pública do município de Presidente Kennedy, por meio da identificação dos fatores de risco, com vistas a promover a adoção de hábitos posturais

adequados e a educação postural.

Traz-se como objetivos gerais verificar os fatores que interferem na manutenção da boa postura dos alunos; identificar a prevalência de dor e avaliar aspectos relacionados à postura; promover a educação postural através de um guia informativo, o qual será veiculado na página web de um jornal do município Presidente Kennedy-ES.

2 | METODOLOGIA

A Escola onde se deu a realização da pesquisa foi a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental “Vilmo Ornelas Sarlo”. Trata-se de uma instituição de ensino público, mantida pela Prefeitura Municipal de Presidente Kennedy, através da Secretaria de Educação e está localizada na Avenida Orestes Baiense, Centro, Presidente Kennedy-ES.

De acordo com dados (não publicados) obtidos na Proposta Pedagógica da escola, fornecida pelo gestor, a escola possui capacidade para 900 alunos, mas possui 570 matriculados atualmente, os quais incluem alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa observacional longitudinal sobre “A importância da educação postural em alunos do Ensino Fundamental II de uma escola do município de Presidente Kennedy – ES”, a qual contou com a participação de 49 alunos devidamente matriculados. O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em pesquisa da Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus -ES, aprovado conforme o número do parecer: 3.732.053, CAEE: 25863519.5.0000.8207.

[...] a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2002, pp. 21-22).

Como critério de inclusão, foram selecionados alunos alfabetizados e com habilidade para leitura e escrita, de ambos os sexos, de qualquer etnia ou classe social, com 11 anos completos e que apresentassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) devidamente preenchido e assinado pelos pais ou responsáveis legais.

Foram excluídos do estudo crianças cujos pais não concederam autorização, que não possuíam habilidade para escrita e compreensão do questionário, que não se encontrassem na faixa etária proposta e que fossem portadoras de necessidades especiais.

Devido ao isolamento imposto pela pandemia da Covid-19, as aulas foram suspensas por tempo indeterminado, deste modo, os dados foram coletados na casa dos alunos, após autorização da Secretaria de Educação do Município. É importante ressaltar que todas as medidas de biosseguranças foram seguidas, de modo, a evitar a contaminação da

entrevistada e dos alunos.

Para a coleta de dados, foi realizada uma entrevista com os alunos, utilizando um questionário com questões fechadas. Em seguida, foram distribuídos panfletos para conscientização da importância da educação postural.

Antes da entrevista, os pais e alunos foram orientados quanto aos objetivos da pesquisa e, em seguida, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Termo de Assentimento.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Participaram presente estudo 49 crianças, entre as 66 anteriormente selecionadas, das quais 32 (65%) eram do sexo feminino e 17 (35%) do sexo masculino. O quantitativo de participantes representa 74,24% dos 66 previamente selecionados.

No que se refere à adequação do mobiliário dos alunos, observou-se que a maioria dos participantes (55%) não conseguiam apoiar os pés totalmente no chão, enquanto 45% relataram que conseguem apoiar. Todas as cadeiras (100%) não possuíam apoio para os pés. Achados semelhantes foram reportados por Ritter e Wiskow (2007), Oliveira *et al.* (2011) e Utzig e Pelizan (2016).

Quando os pés não estão totalmente apoiados no chão, os músculos da coxa têm que suportar o peso das pernas. Além disso, o aluno tende a se sentar na ponta da cadeira, de modo a trazer as nádegas para a frente, obrigando as costas a ficarem sem apoio, o que aumenta a pressão sobre as vértebras (ABREU NETO *et al.*, 2019).

Caso houvesse apoio para os pés, esse problema poderia ser contornado, uma vez que os alunos poderiam apoiar os pés em sua cadeira ou na cadeira da frente. O fato é que esses alunos estão mais sujeitos ao desconforto nos membros inferiores e tendem a desenvolver movimentos como cruzar as pernas e sentar-se em cima das pernas (OLIVEIRA *et al.*, 2011).

O ato de apoiar os pés no chão e encostar as costas na cadeira foi realizado por apenas 22% dos participantes e 78% afirmaram não conseguir. Trinta e dois participantes (65%) relataram que não conseguem apoiar os cotovelos sobre a mesa sem levantar os ombros e 35% afirmaram que conseguem. Pode-se inferir que a mesa é muito alta para a maioria dos alunos. De acordo com Abreu Neto *et al.* (2019), quando a mesa é alta, ocorre abdução exagerada dos membros superiores, sobrecarregando a coluna e provocando dores no pescoço e ombros.

Além disso, a maioria (69%) dos participantes relata que o encosto da cadeira não é confortável, apenas 31% sentem-se confortável com o encosto. Embora esse relato seja subjetivo, ele permite destacar que a adaptação antropométrica e o conforto são aspectos ergonômicos que não vêm sendo priorizados no mobiliário escolar.

Nossos resultados mostram que o mobiliário é inadequado para a maioria dos

estudantes, principalmente com relação à altura, indicando que foram projetados para crianças de maior estatura. O mobiliário escolar é um dos fatores que influenciam no desempenho, segurança e conforto dos alunos, além disso, ele determina sua configuração postural (MORO, 2005). Outros estudos já identificaram a inadequação do mobiliário escolar para os alunos cujos resultados dialogam com os apontados nessa pesquisa (SOUZA; CRUZ, 2016).

Abreu Neto e colaboradores (2019) identificaram pouca concordância entre os parâmetros recomendados pela norma brasileira para o mobiliário, como altura, largura, profundidade, com os parâmetros encontrados no mobiliário escolar. Neste trabalho, a altura apresentou menor percentual de concordância.

Em outro estudo, Souza e Cruz (2016) identificaram diversos modelos de mobiliário em uma escola de São Paulo, entretanto, nenhum desses modelos se adequava às recomendações vigentes e não apresentava suporte para os pés, inclinação nas mesas e altura não eram regulável.

Utzig e Pelizan (2016) avaliaram o conjunto escolar ergonômico para estudantes do Ensino Fundamental e identificaram que o mobiliário usado era o mesmo tanto para alunos mais jovens quanto para os mais velhos, em consequência disso, observaram que os estudantes que não conseguiam apoiar os pés no chão, não conseguiam manter a coluna reta e não dispunham as pernas, de modo a formar um ângulo de 90°.

De acordo com Reis e colaboradores (2017), a promoção da educação está associada a um ambiente com condições adequadas para o processo de ensino-aprendizagem, deste modo, é importante proporcionar aos educandos um ambiente físico com infraestrutura adequada que possa viabilizar as práticas e estimular o aprendizado.

No estudo de Ciaccia e colaboradores (2017), professores entrevistados consideraram que o mobiliário afeta a concentração e o aproveitamento dos alunos. Para esses professores, as dimensões são inadequadas, o mobiliário é desconfortável e antigos e/ou danificados. O desconforto provocado pela manutenção de posturas inadequadas no mobiliário afeta consideravelmente o rendimento.

Silva e Luz (2019) apontam que as especificações técnicas são pouco adotadas pelos fabricantes, devido à inexistência de um selo de qualidade, a falta de exigências e à falta de fiscalizações. Além disso, a norma estabelece seis dimensões que variam de acordo com a estatura (a qual varia de 1 metro a 1,80 metros de altura), entretanto, essas dimensões baseiam-se em medidas antropométricas de estudantes de outros países e, portanto, não se ajustam totalmente à realidade brasileira.

Tendo em vista a importância do mobiliário na aprendizagem e na manutenção da boa postura, é de suma importância que a produção e a aquisição de mobiliário escolar, por parte da escola, ou da Secretária de Educação, contem com o apoio de profissionais especializados, como fisioterapeutas e terapeutas ocupacionais (SARAIVA; MELO, 2011).

Muitos estudos já demonstraram que a inadequação do mobiliário está

significativamente associada à dor (MORO, 2005; CARVALHO *et al.*, 2008; MOHD AZUAN *et al.*, 2010). Embora nosso estudo não tenha avaliado esta relação, nossos resultados permitem supor que este é um dos fatores responsáveis pela elevada prevalência de dor na população estudada.

Conforme apresentam os dados a seguir, a prevalência de dor na coluna foi de 57%. Além da coluna, os participantes também relataram dor nos ombros (27%), nuca (10%) e joelhos (6%). Resultados semelhantes foram reportados por Rego e Scartoni (2008), Rebolho *et al.* (2011) e Saes *et al.* (2014).

Os alunos foram questionados quanto ao período de tempo em que sentiam da dor e 38 (78%) afirmaram sentir dor há um ano ou mais, 12% relataram dor há um mês. A maioria (59%) relatou que a dor era ocasional (às vezes) e 41% indicaram que a dor era frequente (sempre).

A prevalência de dores musculoesqueléticas em estudantes do Ensino Fundamental varia de acordo com sexo, idade, histórico familiar e em virtude da prática de esportes (SAES *et al.*, 2014). As dores na coluna surgem em decorrência de desvios posturais, os quais são causados por tensões elevadas em estruturas ligamentares e articulações (REGO; SCARTONI, 2008).

A má postura enquanto a criança está sentada é uma das causas de dores nos ombros, joelhos, nuca e, principalmente, nas costas. Há uma sobrecarga de elementos articulares e maior tensão muscular para que a criança mantenha o equilíbrio em uma postura inadequada e as características do mobiliário contribuem fortemente para essa ocorrência (ASSIRI *et al.*, 2019).

As crianças tendem a adotar posturas flexíveis ou estáticas por longos períodos, o que aumenta a fadiga muscular no pescoço e nas costas. Estudos mostram que, raramente, as crianças usam o encosto da cadeira, deste modo, sobrecarregam, de forma excessiva, a coluna, gerando dores nesses locais (MURPHY *et al.*, 2007).

O uso da mochila também é um fator que se relaciona fortemente com a dor nas costas, pescoço e ombros em escolares. Azuan e colaboradores (2010) identificaram elevada prevalência de dor no pescoço em estudantes de uma escola primária da Malásia. Neste estudo, a dor esteve significativamente associada à forma do mobiliário, à elevada altura da mesa e ao peso das mochilas.

O tipo de mochila, a forma de carregar o peso e o tempo em que é transportada podem afetar significativamente a coluna cervical, e estes são considerados os principais fatores envolvidos na etiologia da dor no pescoço e ombros em escolares (PUCKREE *et al.*, 2004).

O peso da mochila exerce inflexão sobre os ombros e a coluna cervical, deste modo, as crianças devem exercer uma força constante para levantar os ombros e a escápula, a fim de neutralizar a força aplicada pela mochila (HERNÁNDEZ *et al.*, 2020).

Analisando os tipos de bolsas e formas de uso, os resultados mostram que a maioria

dos participantes portam a mochila de forma que predispõe à dor e a problemas posturais: 37% carregam a mochila usando apenas uma das alças e 14% usam bolsa tiracolo. Onze estudantes (22%) carregam pasta na mão e 27% afirmaram carregar a mochila com as duas alças, entretanto, não foram avaliados o peso e o ajuste da alça, sendo assim, este grupo pode abranger pessoas que usam a mochila de forma incorreta. Esses achados corroboram com outros estudos (DA SILVA *et al.*, 2011; MAGGI *et al.*, 2017). A maioria dos alunos (59%) afirmou sentir dor ao carregar mochila e/ou pasta, enquanto 41% não sentiam dor durante esta atividade.

A forma ideal de transportar a mochila é com as alças apoiadas nos dois ombros, o que favorece melhor a distribuição do peso. Carregá-la de um único lado aumenta a flexão lateral da coluna vertebral e a elevação do ombro, predispondo à dor. Carregar de um único lado também é considerado um método menos eficiente em termos de gasto de energia (DIANAT *et al.*, 2014).

Puckree *et al.* (2004) relatam que a dor foi significativamente associada com o tipo de mochila, independentemente do peso, o que aponta para refletir a importância da escolha do modelo. Ainda, de acordo com os autores, a dor também é associada ao tempo em que a transportava.

Outros aspectos que predispõem à dor não foram investigados no presente estudo, isso representa uma limitação. Noll *et al.* (2016) realizaram um estudo epidemiológico populacional envolvendo mais de 1.500 crianças. Neste estudo, os autores apontam a frequência de exercício físico, o tempo gasto assistindo à TV, o uso de computador e outros fatores que não foram investigados neste estudo. Deste modo, estudos complementares podem elucidar outros fatores que podem ter contribuído para elevada prevalência de dor na amostra aqui estudada.

Estudos posteriores podem indicar outros fatores de risco com relação ao mobiliário, entre os quais, a forma como é utilizado. Embora nossos resultados indiquem que não são compatíveis com a estatura, a forma também pode predispor à dor. O ideal é que as crianças se sentem com uma flexão de 90° da articulação do quadril com lordose lombar preservada, entretanto, muitas vezes, as crianças não usam o mobiliário desta forma (MURPHY *et al.*, 2007).

Nossos resultados indicam importantes fatores de risco na população, os quais poderiam ser atenuados por meio de um projeto de educação postural. Deste modo, há a necessidade de um projeto de intervenção na escola com o intuito de conscientizar os pais e professores para que observem melhor a postura dos alunos, uma vez que, além de predispor a dor e desvios posturais, a má postura, também, interfere no desempenho escolar.

Como forma de promover a educação postural, após realizar a entrevista, entregamos às crianças e responsáveis um folder explicativo (Apêndice III), com linguagem clara e objetiva, para conscientizar sobre a forma correta de se sentar, carregar a mochila, entre

outras ações que podem reduzir a dor e melhorar a qualidade de vida.

Nossos dados também chamam atenção para o tempo em que a criança convive com a dor: a maioria relatou sentir dor por mais de um ano. Embora a dor seja um relato subjetivo, ela pode estar associada a um dano real, ou potencial, nos tecidos, por esse motivo, não deve ser ignorada (MAGGI *et al.*, 2017). É importante uma avaliação médica para identificação da causa da dor e retirar fatores de risco que podem causar, ou mesmo agravar, o quadro álgico.

Estudos mostram que as queixas de dores musculoesqueléticas de crianças são frequentemente ignoradas, deste modo, podem se tornar crônicas e contribuir para o desenvolvimento de problemas articulares de maior gravidade na vida adulta (PUCKREE *et al.*, 2004). Tendo em vista que a dor na coluna é um importante problema de saúde pública e é a principal causa de invalidez entre as aposentadorias previdenciárias e acidentárias no país, é de suma importância que a educação postural faça parte do currículo das escolas (MEZIAT FILHO; SILVA, 2011).

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossos resultados mostram que as crianças estão expostas a fatores de risco, como mobiliário inadequado para sua antropometria e formas incorretas de carregar a mochila. Esses fatores podem explicar a elevada prevalência de dor encontrada na amostra.

Tendo em vista que a má postura e o desconforto causado por ela na escola podem prejudicar substancialmente a concentração e desempenho pedagógico das crianças, acreditamos que seja necessário um plano de intervenção, com o objetivo de sensibilizar professores e responsáveis sobre a importância da educação postural e estimular que os professores observem a postura dos alunos, em sala de aula, e estimulem a adoção de uma postura correta.

A educação postural na escola pode sensibilizar os responsáveis sobre a avaliação da dor na criança e conscientizá-los para escolha de um modelo de mochila adequado, para monitorar o peso e observar as formas de carregá-la. Além disso, é importante estimular os pais a observar a postura das crianças nas atividades rotineiras, como assistir à TV, estudar em casa, pegar objetos no chão e até no brincar.

Nossos resultados também indicam a necessidade da participação do profissional fisioterapeuta tanto nas escolas, realizando a educação postural, quanto nas secretarias de educação, fornecendo consultorias para escolha do mobiliário escolar. Conforme evidenciado em nossa pesquisa, há modelos mais ergonômicos disponíveis no mercado, entretanto, na compra, muitas vezes esse aspecto não é considerado, apesar de sua relevância.

REFERÊNCIAS

ABREU NETO, M. J. *et al.* Ergonomia em escola municipal do Ensino Fundamental de Santos, São Paulo, Brasil. **UNILUS Ensino e Pesquisa**, São Paulo, v. 16, n. 42, pp. 112-122, 2019.

ASSIRI, A. *et al.* Classroom Furniture Mismatch and Back Pain Among Adolescent School-Children in Abha City, Southwestern Saudi Arabia. **International journal of environmental research and public health**, Basel, v. 16, n. 8, p. 1395, 2019.

BENINI, J.; KAROLCZAK, A. P. B. Benefícios de um programa de educação postural para alunos de uma escola municipal de Garibaldi, RS. **Fisioterapia e Pesquisa**, [online], v. 17, n. 4, pp. 346-351, 2010.

CANDOTTI, C. T. *et al.* Efeitos de um programa de educação postural para crianças e adolescentes após oito meses de seu término. **Revista Paulista de Pediatria**, São Paulo, v. 29, n. 4, pp. 577-583, 2011.

CARVALHO, V. G. D.; DOS SANTOS, V. G.; DE CARVALHO, V. G. Associação entre sensação de dor e desconforto pelos segmentos corporais, postura sentada do aluno em sala de aula e o mobiliário escolar (cadeira/mesa). **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 33, n. 19, pp. 35-62, 2008.

CIACCIA, F. R. D. A. S. *et al.* O conhecimento dos professores sobre a influência do mobiliário escolar no aprendizado. **UNILUS Ensino e Pesquisa**, São Paulo, v. 14, n. 34, pp. 129-134, 2017.

CORREA, A. L. Avaliação dos desvios posturais em escolares: estudo preliminar. **Fisioterapia Brasil**, São Paulo, v. 6, n. 3, p. 175-178, 2005.

DA ROSA, G. M. M. V. Adaptações morfofuncionais do músculo estriado esquelético relacionadas à postura e exercício físico. **Fisioterapia Brasil**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 8, 2002.

DA SILVA, R. C. B. *et al.* As crianças sabem o modo certo de carregar a mochila? In: III SALÃO INTERNACIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA UNIPAMPA: SALÃO DE PESQUISA, **Anais...Uruguiana**, v. 3, n. 2, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.unipampa.edu.br/index.php/SIEPE/article/view/60739>>. Acesso em: 18 fev. 2020.

DIANAT, I. *et al.* Neck, shoulder and low back pain in secondary schoolchildren in relation to schoolbag carriage: should the recommended weight limits be gender-specific? **Applied ergonomics**, [online], v. 45, n. 3, pp. 437-442, 2014.

HERNÁNDEZ, T. L. *et al.* Relationship between school backpacks and musculoskeletal pain in children 8 to 10 years of age: an observational, cross-sectional and analytical study. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, [online], v. 17, n. 7, p. 2487, 2020. Disponível em: <encurtador.com.br/suwFL>. Acesso em: 29 set. 2019.

MAGALHÃES, Â. M. Avaliação postural em alunos do Ensino Fundamental das escolas públicas municipais da cidade de Exu (PE). **Nova Físio, Revista Digital**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 86, maio/jun. 2012. Disponível em: <<https://cutt.ly/pgJ7jcT>>. Acesso em: 29 dez. 2019.

MAGGI, L. E. *et al.* Análise da situação postural e relatos de dores de alunos do Ensino Fundamental II em Palmeiras de Goiás–GO. **South American Journal of Basic Education, Technical and Technological**, Rio Branco, v. 4, n. 1, 2017.

MEZIAT FILHO, N.; SILVA, G. A. Invalidez por dor nas costas entre segurados da Previdência Social do Brasil. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 45, pp. 494-502, 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rsp/v45n3/2240.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2019.

MOHD AZUAN, K. *et al.* Neck, upper back and lower back pain and associated risk factors among primary school children. **Journal of Applied Sciences**, v. 10, n. 5, pp. 431-435, 2010. Disponível em: <encurtador.com.br/hsDS0>. Acesso em: 05 mar. 2020.

MORO, A. R. P. Ergonomia da sala de aula: constrangimentos posturais impostos pelo mobiliário escolar. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, v. 10, n. 85, p. 1, 2005. Disponível em: <<https://www.efdeportes.com/efd85/ergon.htm>>. Acesso em: 02 mar. 2020.

MURPHY, S.; BUCKLE, P.; STUBBS, D. A cross-sectional study of self-reported back and neck pain among English schoolchildren and associated physical and psychological risk factors. **Applied ergonomics**, [online], v. 38, n. 6, pp. 797-804, 2007. Disponível em: <<https://cutt.ly/7gJ7xXc>>. Acesso em: 25 out. 2019.

NOLL, M. *et al.* Prevalência de dor nas costas e fatores associados em escolares do Ensino Fundamental do município de Teutônia, Rio Grande do Sul. **Revista brasileira de saúde materno infantil**, Recife, v. 12, n. 4, pp. 395-402, out./dez. 2012. Disponível em: <<https://cutt.ly/tgJ7vLB>>. Acesso em: 09 nov. 2019.

OLIVEIRA, J. M. D. *et al.* Ergonomia de carteiras escolares e sua influência no estresse físico de alunos do Ensino Fundamental. **Estudos em Design**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 2, 2011. Disponível em: <<https://estudosemdesign.emnuvens.com.br/design/article/view/78>>. Acesso em: 15 dez. 2019.

PUCKREE, T.; SILAL, S.; LIN, J. School bag carriage and pain in school children. **Disability and Rehabilitation**, England, v. 26, n. 1, pp. 54-59, 2004.

REBOLHO, M. C. T. *et al.* Prevalência de dor músculo esquelética e percepção de hábitos posturais entre estudantes do Ensino Fundamental. **Revista de Medicina**, São Paulo, v. 90, n. 2, pp. 68-77, 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revistadc/article/view/58887>>. Acesso em: 28 out. 2019.

REGO, A. R. D. O. N. D.; SCARTONI, F. R. Alterações posturais de alunos de 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental. **Fitness & performance journal**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 10-15, 2008. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2934183>>. Acesso em: 12 nov. 2019.

REIS, A. C. A. D.; FRANÇA, M.; COSTA, A. C. M. Ambiente escolar e o Ideb em municípios do Pará, Rio Grande do Norte e Minas Gerais. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 55, n. 45, pp. 254-280, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/12753>>. Acesso em 29 out. 2019.

RITTER, A. L.; WISKOW, E. **Adequação do mobiliário escolar para alunos do ensino médio**. Canoas: UNILASALLE, 2007.

SAES, M. de O. *et al.* Fatores associados à dor musculoesquelética em escolares da rede pública municipal no extremo sul do Brasil. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, Recife, v. 14, n. 3, pp. 211-218, 2014.

SANTOS, C. I. S. *et al.* Ocorrência de desvios posturais em escolares do ensino público fundamental de Jaguariúna, São Paulo. **Revista Paulista de Pediatria**, São Paulo, v. 27, n.1, mar. 2009. Disponível em: <<https://cutt.ly/VgJ7Yly>>. Acesso em: 05 dez. 2019.

SARAIVA, L. L. O.; MELO, F. R. L. V. D. Avaliação e participação do fisioterapeuta na prescrição do mobiliário escolar utilizado por alunos com paralisia cerebral em escolas estaduais públicas da rede regular de ensino. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. 2, pp. 245-262, 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbee/v17n2/a06rbeev17n2.pdf>>. Acesso em: 04 jan. 2020.

SILVA, G. T. F.; LUZ, F. A. Avaliação antropométrica de crianças com idade entre 4 e 5 anos para escolha de mobiliário para sala de aula. **Pensar Acadêmico**, Manhuaçu, v. 16, n. 2, pp. 253-261, 2019. Disponível em: <<http://pensaracademico.facig.edu.br/index.php/pensaracademico/about/contact>>. Acesso em: 02 jan. 2020.

SOUZA, G. A.; CRUZ, M. E. J. Aspectos ergonômicos aliados a ferramentas digitais aplicados na readequação de carteiras escolares. **Bluc Engin Proceed**, v. 3, n. 3, pp. 502-513, 2016.

UTZIG, A.; PELIZAN, M. Classe escolar ergonômica para o Ensino Fundamental. **Disciplinarum Scientia**. Série: naturais e tecnológicas, Santa Maria, v. 17, n. 2, pp. 217-244, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/disciplina_rumNT/article/viewFile/1878/1782>. Acesso: 14 dez. 2019.

VIEIRA, A. *et al.* Efeitos de um Programa de Educação Postural para escolares do terceiro ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual de Porto Alegre (RS). **Fisioterapia e pesquisa**, São Paulo, v. 22, n. 3, pp. 239-245, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1809-29502015000300239&script=sci_abs tract&lng=pt>. Acesso em: 02 jan. 2020.

CAPÍTULO 16

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

Data de aceite: 01/02/2021

Data de submissão: 13/12/2020

Maria Denize Rocha Silva

Faculdade FETREMIS

Santarém – Pará

<http://lattes.cnpq.br/8944463944035407>

Caroline Gomes Macêdo

Universidade Federal do Pará

Belém – Pará

<http://lattes.cnpq.br/1637502954956396>

RESUMO: A gestão democrática é apontada como um fundamental requisito para as instituições escolares públicas. O presente estudo tem como objetivo analisar como funciona a gestão democrática no ambiente escolar. Seu surgimento deu-se a partir do interesse em saber como a gestão democrática acontece o espaço educacional, haja vista, que esse tipo de gestão envolver uma participação consciente do coletivo escolar em busca de uma entidade para a instituição educativa que venha responder aos anseios da comunidade. Assim sendo, o trabalho aqui apresentado é um fator importante para a excelência na área educacional. A metodologia aplicada para sua realização efetivou-se através de um estudo bibliográfico no período do curso de Especialização em Gestão, embasando-se nos seguintes teóricos: Constituição da República Federativa do Brasil – CF/88 (1988), Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (1996), Paro (2002), Libâneo (2003),

Ferreira (2006). Os resultados apontam inúmeras sugestões que podem favorecer a um processo escolar democratizado, mediante uma gestão que faça a diferença no espaço onde opera, pois, a gestão democrática no ambiente escolar possui uma descentralização de poder, sendo que as decisões voltadas para a escola são tomadas por toda a comunidade escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão democrática. Escola. Atuação.

DEMOCRATIC SCHOOL MANAGEMENT

ABSTRACT: Democratic management is seen as a fundamental requirement for public school institutions. This study aims to analyze how democratic management works in the school environment. Its emergence came from the interest in knowing how democratic management takes place in the educational space, given that this type of management involves the conscious participation of the school group in search of an entity for the educational institution that will respond to the needs of the school community. Therefore, the work presented here is an important factor for excellence in the educational area. The methodology applied for its realization was carried out through a bibliographic study during the period of the Specialization in Management course, based on the following theorists: Constitution of the Federative Republic of Brazil - CF / 88 (1988), Laws of Guidelines and Bases of National Education - LDBEN (1996), Paro (2002), Libâneo (2003), Ferreira (2006). The results point to innumerable suggestions that can favor a democratized school process, through a management that makes a difference

in the space where it operates, since democratic management in the school environment has a decentralization of power, and the decisions directed to the school are taken by the entire school community.

KEYWORDS: Democratic management. School. Performance.

1 | INTRODUÇÃO

Todo bom gestor deve priorizar atuação da gestão democrática no espaço escolar, pois a participação de todos na tomada de decisões é de extrema importância. Sabe-se, portanto, que uma equipe centrada, em fazer democracia na escola precisa estar preparada para aceitar decisões coletivas indispensáveis em todo e qualquer ambiente.

Segundo a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), o art. 206, reforça esse ponto quando se reporta ao assunto dispondo que a gestão democrática da escola e dos sistemas é apresentada como um dos princípios constitucionais. Está claro que, o pleno desenvolvimento da pessoa, marca da educação como dever do Estado e direito do cidadão, conforme o art. 205 da mesma Constituição, ficará incompleto e truncado se tal princípio não se efetiva em práticas concretas do nosso sistema e no chão de escola.

Todavia, uma gestão de qualidade só acontece se for realmente democrática em todos os sentidos profissionais. A atual gestão democrática nos sistemas de educação pública surgiu há tempos atrás tendo como foco principal a valorização de opiniões diversas, visando uma educação de qualidade para o aluno, pois todo gerenciamento escolar tem como objetivo maior a formação do educando.

Faz-se indispensável à transparência no processo administrativo escolar, pois toda e qualquer instituição social possui objetivos, e a unidade escolar visa a aprendizagem, formação do cidadão regrada de valores e atitudes colaborativas em busca da democracia no ambiente educacional. A LDBEN, lei nº 9394/96, aponta o princípio da gestão no seu art. 3º e reconhece o princípio constitucional, repassando ao sistema de ensino a definição das normas da gestão do mesmo, no seu inciso VIII, “gestão democrática do ensino público na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2018, p. 9).

O objetivo do artigo encontra-se voltado para analisar como funciona a gestão democrática no ambiente escolar. Para a fundamentação teórica do tema de estudo, realizou-se um levantamento bibliográfico que, de acordo com que comenta Lakatos e Marconi (1995), trata-se do levantamento de pesquisas já publicadas, em forma de livros, revistas e publicações avulsas, além de mídias eletrônicas como a internet.

2 | A GESTÃO DEMOCRÁTICA NO AMBIENTE ESCOLAR

2.1 O papel do gestor

Sabe-se que gerenciar um ambiente escolar esbarra em inúmeros obstáculos que

dificultam a administração dos recursos financeiros, administrativos e pedagógicos da escola, que acabam por interferir nos resultados do processo ensino aprendizagem do aluno. Esses e outros fatores são considerados pontos relevantes à atenção do gestor escolar que precisa atuar com competência e habilidade no que tange ao processo educacional, não perdendo de vista os objetivos aos quais a escola propõe alcançar.

Nesse entendimento, Paro (2002) esclarece que a gestão escolar deve ser desempenhada por sujeitos que detenham não só o conhecimento das diversas teorias administrativas faz-se necessário, que o gestor escolar tenha clareza que o sucesso do trabalho desenvolvido por ele, deve ser compartilhado por todos os membros que formam a comunidade escolar, desde a elaboração das ações, aplicação e avaliação dos resultados, verificando as possibilidades, visando alcançar os objetivos pedagógicos estabelecidos pela escola.

Nas palavras de Dourado (apud FERREIRA, 2006, p. 76), o papel do gestor na perspectiva da gestão, volta-se para:

Um processo de aprendizagem e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa mas vislumbra, nas especificidades dessa prática sócia de sua relativa autonomia, a possibilidade de canais de efetiva participação e de aprendizado "jogo" democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, ao seio dessas, as práticas educativas.

Diante desse contexto, entende-se que o papel do gestor é administrar com democracia sempre. Portanto, quando o gestor escolar se propõe a gerenciar o processo educacional estabelecido pela escola de forma compartilhada, com a comunidade escolar e demais colaboradores, encontra nos colegiados e conselho escolar parceiros e aliados que ajudarão na tomada de decisões, que dizem respeito a educação de seus filhos.

Todos os atores envolvidos no processo educacional são dignos de respeito mediante suas opiniões diversas. A participação de pais, professores, servidores e alunos, nas discussões e decisões a serem tomadas, reforça a confiança e o compromisso com a participação da comunidade na responsabilidade buscando atingir os objetivos estruturados e articulados em conformidade com a realidade em que a escola está inserida.

É preciso ter ética e bom senso no processo administrativo escolar, pois na tomada de decisões nem sempre é fácil acertar o que vai favorecer a qualidade de ensino, ou qualquer outro ponto que indique aos inúmeros questionamentos, tendo como foco principal a qualidade no processo de ensino aprendizagem.

Logo, no papel democrático sempre é preciso ouvir as indagações que irão, na busca de respostas, fortalecer o grupo. Uma gestão compromissada é feita com democracia.

2.2 Democracia

O termo democracia está relacionado ao compartilhamento das responsabilidades

no ambiente escolar. Ela é o ponto de partida para iniciar um planejamento de gestão participativa onde todos estão focados no princípio da democratização, onde a opinião particular de cada um deve ser respeitada e ouvida. Uma boa administração deve começar com justiça profissional. Ninguém é melhor ou pior, todos somos profissionais que almejam o tão sonhado sistema democrático.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do ano de 1996, o art. 14 vem dispor sobre o caráter democrático por meio da gestão democrática. Veja-se:

Art. 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 2018, p. 15)

Portanto, as escolas deverão planejar a partir de sua realidade e princípios, integrando questões administrativas com as demais preocupações política pedagógicas. As principais questões que se colocam hoje no domínio das políticas e da gestão da educação resultam de uma crise geral do modelo organização e administração que esteve na origem do sistema público nacional de ensino.

Sabe-se que se faz necessário que a Escola procure entender, no primeiro momento, quais as finalidades, objetivos e propósitos aos quais, se destina, buscando compreender sua função na comunidade em que está inserida. Desde que a escola passar a questionar a finalidade de sua existência e quais os propósitos que pretende atender, certamente desenvolverá uma identidade própria, estabelecendo objetivo coerentes com os interesses de seus usuários (alunos e comunidade), sendo fundamental, que a escola identifique os sujeitos que a tomam como ponto de referência, valorizando características peculiares existentes entre a escola e a comunidade entorno.

Diante desse cenário, a descentralização é indicada como um requisito essencial à democratização, entre os quais destaca-se: a fundamentação legal da gestão democrática; o papel da educação na construção de uma sociedade mais justa e fraterna, que busque a inclusão social (tendência emancipatória e não mercadológica da educação); diferenças entre gestão empresarial e gestão escolar; a relação da gestão democrática com uma educação emancipatória e da gestão autoritária com a educação excludente e mercadológica; o projeto político pedagógico como processo de construção de uma escola democrática e a ação do pedagogo neste processo; o papel dos conselhos e órgãos colegiados na gestão democrática da escola, os limites e dificuldades para a implantação dessa gestão.

2.3 Gestão democrática: Atuação no espaço educacional

Assegurada pelo modelo humanitário igualitário, desenhado na Constituição Federal Brasileira de 1988 (art. 205), a Educação se apresenta como “direito de todos”. Um direito que deve ser promovido e incentivado para o desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, pautada nos princípios de “igualdade de condições”, liberdade de aprendizagem e ensino, “pluralismo de ideias e concepções” para o exercício pedagógico, “gratuidade do ensino público”, valorização dos profissionais da Educação, gestão de ensino democrática; e, por último, mais igual em importância, a “garantia do padrão de qualidade” (art. 205, incisos I a VII) (BRASIL, 1998).

A gestão escolar é uma dimensão, um enfoque de atuação, um meio e não um fim, uma vez que o objetivo final da gestão é a aprendizagem efetiva e significativa dos alunos, de modo que, no cotidiano que vivenciam na escola, desenvolvam as competências que a sociedade demanda, dentre as quais se evidenciam: pensar criativamente; analisar informações e proposições diversas, de forma contextualizada; expressar ideias com clareza, tanto oralmente, como por escrito; empregar a aritmética e a estatística para resolver problemas; ser capaz de tomar decisões fundamentadas e resolver conflitos, dentre muitas outras competências necessárias para a prática de cidadania responsável.

Nesse sentido, Lück (2000) sustenta que a gestão escolar constitui uma importante dimensão da educação, uma vez que, por meio dela, observa-se a escola e os problemas educacionais globalmente, e se busca abranger, pela visão estratégica e de conjunto, bem como pelas ações interligadas, tal como uma rede, os problemas que, de fato, funcionam de modo interdependente.

Sabe-se, portanto, que a gestão é uma prática social e política, por isso, contraditória e parcial, podendo gerar formas autoritárias ou participativas, dependendo dos sujeitos envolvidos no processo. Segundo norteia Fortune (s/d, apud LUTERANA DO BRASIL, 2008, p. 46-47):

Reafirma-se que a gestão é uma prática social e política, e, por isso, contraditória e parcial, podendo gerar formas autoritárias ou participativas. Por esse motivo, acredita-se em um crescente imbricamento entre a dimensão social e subjetiva, na construção das regras do jogo democrático e no exercício das práticas administrativas. Principalmente, porque já não se conhece mais a democracia como um produto acabado, mas como um processo em permanente construção historicamente definida.

A gestão democrática como princípio da educação nacional, de acordo com que dispõe Cury (2005), é colocada como um requisito fundamental para as instituições escolares públicas, sendo que a forma dialogal e participativa é considerada a mais adequada para que a comunidade educacional se capacite para levar a bom termo, um projeto pedagógico de qualidade e da qual nasçam “cidadãos ativos” e participantes da sociedade, notadamente como futuros profissionais compromissados.

No entendimento de Silva (2007, p. 3), a gestão escolar, na perspectiva democrática, “passa pela democratização da escola e por sua natureza social, não se restringindo exclusivamente aos processos transparentes e democráticos ligados à função administrativa”.

Para Libâneo (2003), a concepção democrática, tem como base a relação entre a direção e a participação dos membros da equipe. O autor ressalta a importância da busca de objetivos e interesses comuns, sendo as decisões tomadas na coletividade, passando cada um, e todos os membros, a assumir a responsabilidade no desenvolvimento das ações e do trabalho realizado, do planejamento, da cooperação e da avaliação das estratégias e metodologias aplicadas na operacionalização das ações pedagógicas, técnica-administrativas e financeiras, buscando alcançar com êxito os objetivos estabelecidos pela comunidade escolar.

Todavia, em se tratando de gestão escolar democrática é imprescindível conceituar algumas colocações, na visão de Paro (2002, p. 16) quanto a:

- Comunidade – parte integrante, usuários da escola, não se restringe somente as pessoas que atuam dentro da escola, mais que esteja a serviço dos interesses e objetivos destes;
- Participação – partilhado poder – participação do poder – participação na tomada de decisões e não somente restringindo-se a executar como fim em si mesmo;
- Democrática – processo pelo qual o cidadão é chamado a fazer parte, escolher, eleger, decidir e deliberar acerca de assuntos de interesse comuns a coletividade.

A comunidade precisa perceber que a participação popular, não se restringe apenas a escolha do candidato enquanto gestor escolar, mas que, o processo democrático educacional, não se constitui somente na escolha através do voto e nem em pequenas concessões, mas no poder de participar do processo todo, planejando, discutindo discordando, contribuindo, elaborando, executando e avaliando as ações desenvolvidas com a gestão escolar.

Assim sendo, a gestão escolar democrática, configura-se na divisão da autoridade entre os diversos colaboradores da escola, a descentralização do poder, das mãos do diretor, não significa perder a autoridade, mas sim, conquistar autonomia, dividindo responsabilidades, gerenciando com maior segurança, haja vista a descentralização facilitar o conhecimento e funcionamento da estrutura escolar, fundamentando o gestor escolar ao desenvolver a habilidade em coordenar as atividades pedagógicas, administrativas e financeiras da escola.

O gestor verdadeiramente democrático e participativo procura promover a participação, facilitando e estimulando o envolvimento dos pais, alunos, professores e

demais funcionários, na tomada de decisões e na implementação das ações, promovendo uma comunicação aberta e clara, que facilite criar um clima de confiança e reciprocidade, fortalecendo a capacidade de desenvolvimento do trabalho coletivo, estimulando a formação e a capacitação de seus colaboradores, sem perder de vista o foco principal do trabalho do gestor escolar, que é a relação que deverá existir sempre entre o processo ensino e a aprendizagem concreta do aluno. Segundo Paro (2002 apud PRIOLLI 2008, p. 9), “quando isso ocorre, o diretor se transforma, efetivamente, num gestor”.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é o espaço social e político, historicamente construído para concretização da prática social da educação, é o lugar privilegiado para a construção e exercício da parceria, do companheirismo. Como sistematizadora da educação formal do aluno, a escola tem como função primordial garantir uma prática educativa de qualidade.

Porém, dependendo do ponto de vista em que foram concebidos os objetivos e as finalidades da educação, tanto social quanto político, em relação ao tipo de educação ofertada à sociedade e à formação dos alunos, encontra-se de um lado a concepção técnico-científica (tradicional), burocrática e centralizadora, contrapondo-se a ela a concepção democrática.

A gestão democrática no ambiente escolar possui uma descentralização de poder, onde as decisões que dizem respeito à escola são tomadas por toda a comunidade escolar (professor, pais, alunos, gestor e comunidade).

Pretendeu-se na elaboração desse artigo focar que no processo administrativo escolar existe algo que precisa ser colocado em prática, “a democracia” e o ambiente escolar é uma instituição onde deveria ter cem por cento de valorização e respeito das opiniões que quando ouvidas e valorizadas fazem toda a diferença nesse espaço, onde a democracia na administração precisa acontecer sempre.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. Centro Gráfico do Senado, 1988. Disponível em: < https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_18.02.2016/art_206_.asp>. Acesso em: 14 Nov. 2018.

BRASIL. LDB: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. 2 ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018. Disponível em: < http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf>. Acesso em: 14 Nov. 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **O direito à educação: um campo de atuação do gestor educacional na escola**. Brasília: Escola de gestores, 2005.

FERREIRA, Maura S. Carapato (org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNIO, José Carlos (org). **Democratização da escola pública**. 19 ed. São Paulo: Loyola, 2003.

LÜCK, Heloísa. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em Aberto**, v. 17, n. 72, 2000.

LUTERANA DO BRASIL, Universidade, obra coletiva organizada pela Universidade Luterana do Brasil. **Gestão, Planejamento e Políticas públicas** [obra]. Curitiba: Ibpex, 2008.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Editora Ática, 2002.

PRIOLLI, Julia. Quando o diretor se torna um gestor. **Revista Nova Escola**. Editora Abril, 2008.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM CAMPO POLÍTICO EM ABERTO

Data de aceite: 01/02/2021

Data de submissão: 07/12/2020

Elinete Pereira dos Santos

Mestre em Educação pela UESB

Vitória da Conquista - BA

<https://orcid.org/0000-0001-1152-8893>

RESUMO: Neste trabalho buscamos construir a trajetória da Educação de Jovens e Adultos e sua relação com a Educação Popular, evidenciando como essas duas formas de realizar essa prática de ensino estiveram entrelaçadas no contexto histórico de nosso país e qual foi a compreensão de cada governo sobre a EJA. Este estudo trata-se de uma parte da dissertação “Movimento de Educação de Base (MEB): contribuições da Jornada Comunitária para formação política dos sujeitos sociais”, para a qual fizemos uma revisão de literatura e utilizamos a entrevista semiestruturada para coleta de dados. Como método de análise, buscamos uma aproximação com o materialismo histórico dialético. Concluímos que a EJA e a Educação Popular caminharam juntas na América Latina, apresentando altos e baixos em sua trajetória, o que revela que essa modalidade de ensino ainda não é tratada com a devida atenção pelos representantes brasileiros.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos. Educação Popular. Políticas Públicas.

YOUTH AND ADULT EDUCATION: AN OPEN POLITICAL FIELD

ABSTRACT: In this work we seek to build the trajectory of Youth and Adult Education and its relationship with Popular Education, showing how these two ways of performing this teaching practice were intertwined in the historical context of our country and what was the understanding of each government about EJA. This study is part of the dissertation “Basic Education Movement (MEB): contributions from the Community Day for political training of social subjects”, for which we did a literature review and used the semi-structured interview for data collection. As a method of analysis, we seek an approximation with dialectical historical materialism. We conclude that EJA and Popular Education walked together in Latin America, showing ups and downs in their trajectory, which reveals that this teaching modality is still not treated with appropriate attention by Brazilian representatives.

KEYWORDS: Youth and Adult Education. Popular Education. Public policies.

1 | INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos foi desenvolvida na América Latina junto com a Educação popular. Ainda no período colonial, as práticas educativas desenvolvidas pelos jesuítas tinham como objetivo ajustar os nativos aos interesses da metrópole e incorporar os costumes e modo de vida dos europeus. Para isso, a educação ofertada estava voltada a

questões de higiene pessoal e à relação com o trabalho.

A EJA, por um longo período, foi compreendida como uma ação governamental para grupos sociais excluídos com a proposta de educação de massa com o objetivo de ensinar a ler, escrever, contar e, sem nenhum interesse, construir a formação política dos sujeitos sociais. As primeiras propostas dessa modalidade de ensino no Brasil não possuíam o caráter de conscientização da população, que é uma das características da Educação Popular que, por sua vez, foi conquistando espaço entre a população marginalizada em meios às campanhas de massa promovidas pelos governos, transformando esse espaço em um campo de disputa entre os interesses sociais e governamentais.

Neste estudo, buscamos construir a trajetória da EJA, suas conquistas e avanços, bem como a presença da Educação Popular em meio a esse processo. Para tanto, as informações aqui dialogadas estão organizadas em quatro eixos temáticos: Primeiro a introdução, com uma breve reflexão sobre a relação da EJA e da Educação Popular em seu nascedouro. Segundo, fazemos uma reflexão sobre a “Educação de Jovens e Adultos: uma história de luta e resistência” e apresentamos como ela foi se consolidando e conquistou o título de modalidade de ensino, bem como sua relevância para seu público-alvo. No terceiro tópico, “A EJA como direito à autonomia política”, destacamos que é direito dos cidadãos, que não estudaram na idade certa, possuírem educação de qualidade. E no quarto tópico, “A EJA no campo”, evidenciamos que o maior número de adultos analfabetos em nosso país concentra-se nas áreas rurais e, por isso, a importância das políticas educacionais estarem voltada para eles. Por fim, concluímos com a apreensão dos dados refletidos neste estudo.

21 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA HISTÓRIA DE LUTA E RESISTÊNCIA

Ao pensar a escola como instrumento de reprodução da ordem social, os alunos da EJA também se enquadram nesse perfil, mas como a Educação de Jovens e Adultos aconteceu em muitos momentos via projetos e não como legislação, sempre guardou uma certa flexibilidade, tendo como característica marcante a formação política. No entanto, Saviani (2008) aponta que todos os instrumentos de intervenção educativa que buscavam romper a ordem social capitalista vigente não obtiveram sucesso, visto que “[...] as reformas escolares fracassaram, tornando cada vez mais evidente o papel que a escola desempenha: reproduzir a sociedade de classes e reforçar o modo de produção capitalista [...]”. (IBID, 2008, p.16)

Desde o período colonial aos primeiros anos da República, a Educação de Jovens e Adultos é tratada como mecanismo de controle, uma vez que a educação era fornecida por instituições religiosas que usavam um discurso de solidariedade, fraternidade e compaixão para exercer o domínio e o controle sobre os novos povos ameríndios. No período colonial,

a educação e a religião se confundem.

Um fator importante que merece destaque na educação no período imperial foi a primeira lei de educação para todos os cidadãos, outorgada por Dom Pedro I, em 25 de março de 1824, “[...] a primeira Constituição do Império do Brasil que se limitou a afirmar, no inciso 32 do último artigo (179) do último título (VIII), que ‘a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos’” (SAVIANI, 2008, p.123). Após a proclamação da independência, a questão educacional é pensada como forma de organização desse novo país que não estava ligado a Portugal, mas possuía seu próprio príncipe regente, que, diga-se de passagem, era filho do rei de Portugal.

Dessa forma, compreende-se que essa lei, ao destacar a palavra cidadão, restringiu o número de pessoas que seriam beneficiárias, visto que o conceito de cidadão era restrito, assim, um número considerado da população que era de mulheres, crianças, indígenas e negros não foi contemplado. Contudo, essa legislação, mesmo que carregada dos preconceitos da época, marca a trajetória do sistema educacional em nosso país porque revela uma organização no âmbito da educação ao determinar o nível de escolaridade que seria ofertado gratuitamente e o público-alvo. Ao incrementar esse novo aspecto na ordem social, indica que a sociedade necessitava de pessoas com qualificação primária, o que mostra que a educação estava atrelada aos surtos de crescimento econômico que assolavam o país de tempos em tempos e não possuía uma concepção de desenvolvimento humano.

No período do Império e República, é marcante como os beneficiados com as políticas governamentais são restritos, atendendo sempre aos interesses da burguesia. “[...] neste ‘clima social de valorização do progresso’, e uma concepção do processo educativo [...] que a educação do povo aparece como um instrumento de promoção do tipo de sociedade que se pretende realizar no país [...]” (BEISIEGEL, 2004, p. 43), mas pouco aconteceu na prática, pois os excluídos e marginalizados conservaram sua posição social. Nesse período, a política educacional não atendia a toda a população. A educação primária gratuita visava construir a ideia de nação, civilizar e qualificar mão de obra para atender ao desenvolvimento industrial que desejava o Brasil.

Segundo Fernandes e Furtado (2017), o período republicano foi marcado por grandes mudanças no cenário político e econômico. O Brasil, junto ao federalismo, traz o desenvolvimento industrial, que se inicia no século XX. Para atender às demandas do capital, o governo vê o analfabetismo como um empecilho para o desenvolvimento econômico do país. É nesse período que a “[...] educação de jovens e adultos ganhou formação nacional, na categoria de Ensino Supletivo [...]” (FERNANDES; FURTADO, 2017, p. 139). É a partir de então que a educação brasileira ganha seu lugar em âmbito nacional. A Constituição de 1934 estabeleceu, em seu art. 150, ser competência da União fixar o Plano Nacional de Educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e de coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País

(BRASIL, 1934).

No final da década de 1950 e início dos anos de 1963, “[...] a educação de adultos era entendida a partir de uma visão das causas do analfabetismo, como uma educação de base, articulada com as ‘reformas de base’, defendidas pelo governo popular/populista de João Goulart [...]” (GADOTTI; ROMÃO, 2006, p. 36). Esse período compreende desde o governo de Juscelino Kubitschek ao de João Goulart.

Juscelino Kubitschek, durante seu governo, realizou o Congresso de Educação de Jovens e Adultos e, para isso, convocou todos os estados para discutir e relatar suas experiências na área de Educação para esse público específico. Nesse Congresso, o grupo liderado por Paulo Freire (Recife) se destacou, visto que apresentou ideias inovadoras sobre a valorização do profissional docente, proposta metodológica de ensino nas salas de EJA, em que a educação deve ser feita com o educando e não para o educando, e criticou as estruturas das unidades escolares em todo o país. Após o congresso, foi instituída a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), que foi formada no ano de 1963 (GADOTTI, 2000). Após as medidas adotadas pelo governo Juscelino Kubitschek, a Educação de Jovens e Adultos ganha visibilidade pelo poder governamental, o que Haddad e Di Pierro (2000) chamam de anos de luzes para essa modalidade de ensino em nosso país.

Em 1958, durante o II Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro, período da Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), os educadores já apresentavam grande preocupação em redefinir as características específicas do espaço escolar das turmas de jovens e adultos. Percebiam que os adultos recebiam o ensino no mesmo formato que as crianças, e eles eram tratados intelectualmente de forma infantil, como um ser imaturo e ignorante, o que reforçava o preconceito contra o analfabeto (PAIVA, 1973).

Percebe-se que o II Congresso educacional evidenciou a alteração na visão da comunidade educativa sobre os alunos jovens e adultos. O Seminário que houve em Recife, preparatório para o Congresso, já discutia:

[...] a indispensabilidade da consciência do processo de desenvolvimento por parte do povo e da emersão deste povo na vida pública nacional [...] sugeriam os pernambucanos [...], a organização de cursos que correspondessem à realidade existencial dos alunos, o desenvolvimento de um trabalho educativo “com” o homem e não “para” o homem, a criação de grupos de estudo e de ação dentro do espírito de auto-governo, o desenvolvimento de uma mentalidade nova no educador, que deveria passar a sentir-se participante no trabalho de soerguimento do país; propunham, finalmente, a renovação dos métodos e processos educativos, substituindo o discurso pela discussão e utilizando as modernas técnicas de educação de grupos com a ajuda de recursos audiovisuais. (PAIVA, 1973, p. 210).

A sociedade brasileira passava por transformação, aspirava por mudança e

grandeza, “50 anos em 5”, tudo no país devia acontecer na mesma rapidez. O governo plantava os sonhos na população, as pessoas ansiavam pela inclusão na vida desse novo país, o mercado precisava dos brasileiros e o governo era levado a responder às pressões externas e internas. Contudo, não podemos negligenciar a grandeza dos educadores que, imbuídos das novas experiências vividas, foram incitados a aguçar sua visão e perceberam que o momento para transformação era propício. Esse movimento foi inspirador para o Brasil.

[...] marcava o Congresso o início de um novo período na educação de adultos no Brasil, aquele que se caracterizou pela intensa busca de maior eficiência metodológica e por inovações importantes neste terreno, pela reintrodução da reflexão sobre o social no pensamento pedagógico brasileiro e pelos esforços realizados pelos mais diversos grupos em favor da educação da população adulta para a participação na vida política da Nação. (PAIVA, 1973, p. 210)

Nota-se que até 1958, as medidas educacionais, voltadas para essa modalidade de ensino e para a conscientização, sempre estiveram vinculadas às iniciativas não governamentais, contando com a contribuição ínfima de preocupação do governo. Este intervinha pontualmente para atender ao mercado e ao sonho de grandeza a que o Brasil passa a aspirar desde a Proclamação da República, em 1889. No entanto, as bases propícias para as transformações mais profundas na EJA aconteceram a partir dessa década, momento em que povo, governo e mercado aspiravam pelas mesmas coisas. No entanto, a EJA continua sendo apresentada à sociedade por meio de programas e não como política de estado que pudesse garantir a continuidade das propostas fomentadas pelos educadores.

Nas novas mudanças propostas pelos educadores, as ideias de Paulo Freire ganham força.

Para Freire, o desenvolvimento educativo é realizado quando contextualizado às necessidades essenciais dos cidadãos educados. Nesse sentido, traz uma proposta de que o desenvolvimento do trabalho com jovens e adultos requer uma prática diferenciada daquela aplicada às escolas regulares, onde se aplicava uma prática infantilizada com os adultos. Freire desenvolveu uma prática adequada às especificidades daquele público. (FERNANDES; FURTADO, 2017, p. 141).

Os autores apontam que Paulo Freire apresentou uma metodologia de aprendizagem diferenciada, que valorizava as experiências individuais dos educandos; propôs o diálogo em sala de aula a partir da palavra geradora, com o objetivo de provocar a consciência crítica, habilidade de reflexão, análise e discurso coerente a partir do exercício de expor suas opiniões diante da turma e do educador. O professor agora é um orientador educacional que executa a aula planejada com o educando e não para o educando, e o plano de aula é mais flexível.

O paradigma pedagógico que então se gestava preconizava com centralidade o diálogo como princípio educativo e a assunção por parte dos educandos adultos, de seu papel de sujeitos de aprendizagem, de produção de cultura e de transformação do mundo. (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 60).

As propostas educacionais que aconteceram nesse período histórico indicavam que as comunidades de base buscavam uma nova direção para o cenário educacional, focava nas experiências educacionais que não se restringiam à sala de aula, mas evoluíam no sentido de mobilizar os grupos populares; eles se organizavam e articulavam com os sindicatos e outros movimentos sociais. O Brasil vivia uma efervescência política em que as comunidades populares disputavam a cena política como protagonistas que reivindicavam direitos e defendiam a posição educacional por meio da qual o país devia direcionar suas políticas. Seria essa uma das causas que levou o país a uma ditadura militar nos anos seguintes? O medo da elite brasileira, que sempre determinou qual caminho o país deveria seguir; o medo de perder a hegemonia e o controle das decisões? Estas são questões que devem ser levadas em consideração na análise das causas do golpe militar de 1964, já que esse ato se pautou pela repressão, coerção e perseguição aos pensamentos de liberdade. Em 1964 chega o fim dos “tempos das luzes da EJA”, como afirma Haddad e Di Pierro (2000). Iniciamos a era do governo militar, que representou um retrocesso nesse pensamento progressista presente na EJA, e a proposta educacional para essa modalidade de ensino passou a ser apresentada pelo MOBRAL¹.

Até 1969, algumas metodologias da Educação Popular de Paulo Freire foram preservadas, como, por exemplo, o tema gerador. No entanto, a escolha do tema gerador e sua difusão entre a classe educativa eram de controle da equipe central do programa (FERNANDES; FURTADO, 2017). Essa decisão de a equipe definir o tema gerador contraria a proposta freiriana, na qual ele deveria vir da realidade dos sujeitos em formação. Outro aspecto em que a alfabetização ofertada pelo MOBRAL se distancia da proposta de Paulo Freire e dos movimentos sociais da época, a exemplo do Movimento de Educação de Base (MEB), é a despreocupação com a formação política que acontecia na Educação Popular, como destaca o entrevistado.

A questão da formação política, quem conheceu a pedagogia de Paulo Freire é intrínseca ao trabalho do MEB porque o MEB surgiu contemporâneo a Paulo Freire, surgiu no Nordeste e incorporou desde o início o pensamento de Paulo Freire com algumas outras experiências também do exterior que eram uma maneira de realizar na prática, implementar o pensamento pedagógico de Paulo Freire. Então, a educação política fazia parte do histórico e era feita de muitas maneiras [...] (JORGE, 2019).

Veja que antes do MOBRAL havia uma atividade intensa de uma educação que buscava a conscientização dos Jovens e Adultos da época, e o Movimento de Educação

¹ Trata-se do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que “[...] foi criado pela Lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967, como Fundação MOBRAF, fruto do trabalho realizado por um grupo interministerial, que buscou uma alternativa ao trabalho da Cruzada ABC [...]” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.114).

de Base, além de ser contemporâneo a Paulo Freire, incorporou desde o início o seu pensamento, e valorizou também outras experiências do exterior de como realizar na prática a proposta de Freire. Isso demonstra a força social desses movimentos e de Paulo Freire, que conseguiu influenciar, por oito anos, o projeto de alfabetização do governo ditatorial, o MOBRAL.

O Movimento de Educação de Base, apesar de não receber os mesmos incentivos financeiros do Governo Federal durante os primeiros anos de ditadura, continuou de forma mais tímida a realizar sua prática educativa, como destaca o entrevistado.

[...] o MEB quis dar um impulso a essa formação política [...] tinha umas intenções mais amplas do que o ler e escrever antes disso o MEB foi uma espécie de alternativa ao MOBRAL da época dos militares que ensinavam a, b, c, d, e, f, g e 1,2,3... até 9,10, etc. Então, chegamos a um ponto que a formação política sofria uma certa dificuldade a ser entendida também pelos educadores, por causa disso, precisava oferecer a eles um instrumento para eles recuperarem de novo essa linha da educação cidadã, da educação política. (JORGE, 2019).

Neste período, o enfoque dado à educação era uma proposta de alfabetização conteudista e o aspecto da conscientização era negligenciado pelo governo, como podemos observar na fala de Jorge ao destacar que, enquanto o MOBRAL ensinava letras e números fora do contexto social, a Educação Popular buscava outra prática pedagógica. Durante os governos militares, a escola privilegiava o modelo tecnicista e realizava abertamente uma educação dual: escola para a classe operária e para a burguesia.

Vale ressaltar que o MOBRAL surge no plano governamental, no entanto, sua ação é terceirizada. A proposta do fim do analfabetismo e a garantia de manutenção da ordem social contagiam os empresários, que passam a financiar o programa. Isso revela que a mão invisível do mercado já operava na educação, também no período da ditadura militar. A luta do privado para formar sua mão de obra marca a Educação de Jovens e Adultos.

No entanto, é na ditadura militar que a EJA se firma como Lei Federal, com o nº 5.692, que, em 1971, delibera a extensão da educação básica obrigatória de 4 para 8 anos, conhecida como o primeiro grau; e repensa organizações para o ensino supletivo, que corresponde à Educação de Jovens e Adultos. “[...] o Ensino Supletivo visou-se constituir em ‘uma nova concepção de escola’, em uma ‘nova linha de escolarização não-formal, pela primeira vez assim entendida no Brasil e sistematizada em capítulo especial de uma lei de diretrizes nacionais’ [...]” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 116). O Supletivo tinha como público-alvo os jovens e adultos que não concluíram o ensino na infância. Apresentava-se como proposta de reposição escolar, uma formação de aceleração, de compensação do tempo “perdido”, para aperfeiçoar a aprendizagem que sinalizava um viés da profissionalização da formação.

Durante os governos de Fernando Collor de Mello e Itamar Franco (1992-1996), o Brasil dá pequenos passos rumo à proposta educacional mundial, criando a Lei de Diretrizes

e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96, que garante maior valorização nas etapas do ensino fundamental, médio, e da EJA, que já é compreendida como modalidade de ensino no âmbito nacional (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Apesar de a EJA ser efetivada como modalidade de ensino pela referida LDBEN/96, as reformas, na prática, não se efetivaram. Destacamos como positivo neste governo a criação do PRONERA, no ano de 1998, que é resultado da luta dos movimentos sociais pelo direito à educação, como forma de permanência na terra. Possui como objetivo fortalecer a área da Reforma Agrária nos aspectos econômicos, sociais, educacionais, políticos e culturais. (FERNANDES; FURTADO, 2017).

Durante o governo Lula (2002-2010), a EJA recebeu uma atenção maior, quando, segundo Carvalho (2012, p. 1), “[...] o governo Lula trouxe consigo a esperança de que a EJA pudesse ser valorizada, sendo tratada de forma adequada e com a urgência necessária [...]”. É durante este governo que essa modalidade de ensino volta a receber real atenção por parte do poder público, desenvolvendo alguns programas que representaram um avanço nesta área.

[...] o desenvolvimento do Programa Brasil Alfabetizado e Educação de Jovens e Adultos (PBA) e do Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (ProJovem); a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) ligada ao Ministério da Educação (MEC); e a implantação do Fundeb, que passa a abarcar a EJA (CARVALHO, 2012, p. 2)².

Esta época é marcada pelo reconhecimento e valorização dos sujeitos sociais que não se alfabetizaram durante a infância, sendo compreendidos como agentes sociais com potencial para contribuir com o desenvolvimento da nação brasileira. As ações educacionais no governo Lula estavam atreladas à questão profissionalizante e ao desenvolvimento humano.

Outra modificação na área educacional implementada pelo governo Lula foi o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), criado em 2007, que substituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). “O FUNDEB inclui a EJA como modalidade de ensino e retira o caráter de ação imediata, aligeirada e assistencialista, possibilitando pensar uma educação mais significativa e continuada para esse público [...]” (FERNANDES; FURTADO, 2017, p. 158). Nesse período, é possível perceber um diferencial na forma de operar a Educação de Jovens e Adultos em nosso país.

A educação de adultos não é uma parte complementar extraordinária do esforço que a sociedade aplica em educação (supondo-se que o dever próprio da sociedade é educar a infância). É parte integrante desse esforço,

² Para aprofundar sobre cada um desses programas, ler CARVALHO, Marcelo Pagliosa. **As políticas para a educação de jovens e adultos nos governos Lula (2002-2010)**.

parte essencial, que tem obrigatoriamente que ser executada paralelamente com a outra, pois do contrário esta última não terá o rendimento que dela se espera. Não é um esforço marginal, residual, de educação, mas um setor necessário do desempenho pedagógico geral, ao qual a comunidade se deve lançar. (VIEIRA PINTO, 2010, p.85).

Para o autor, a EJA precisa ser pensada e organizada como prioridade e não como projeto marginal, como educação provisória temporária e sem continuidade. É necessário assumi-la como ensino que constitui a educação brasileira, e não como uma educação desintegrada da formação educacional como um todo, pois o público da EJA são sujeitos que, em sua maioria, ainda estão inseridos na sociedade produtiva como força de transformação social, com capacidade de contribuir para o crescimento da nação e, para além dessa concepção capitalista da educação, a serviço da economia. Devemos partir do princípio da educação em sua forma mais ampla, que é o desenvolvimento do ser humano, que pode ocorrer em qualquer etapa da vida do indivíduo.

Esta proposta de valorização e respeito com o público da EJA estendeu-se até o governo de Dilma Rousseff (2011-2016), que ampliou os recursos destinados à educação, desde a educação infantil, com mais creches, e a valorização do plano de carreira do magistério, o que revela que eles estavam inseridos em um projeto de nação e não como política eleitoreira.

Segundo Stecanela (2015), o governo Dilma reforçou o acordo em torno das Diretrizes Nacionais de oferta de EJA, em situações de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, quando o Congresso modifica a Lei de Execução Penal e prevê redução de pena pelo estudo. “[...] A Presidenta instituiu o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (Peesp), assegurando assistência da União aos Estados para seu alinhamento às novas Diretrizes [...]” (STECANELA, 2015, p.10). Essa medida foi possível graças à inclusão da EJA como proposta educativa na LBD 9.394/96 e, nesse período, a Educação de Jovens e Adultos recebe maior atenção do governo.

A Educação de Jovens e Adultos, nos últimos quatorze anos (2002 a 2016), teve conquistas significativas, mas a realidade dessa modalidade de ensino exige uma política de transformação pedagógica mais profunda. Como revela o Gráfico 7, os governos do Partido dos Trabalhadores possuíam uma meta ousada para a EJA.

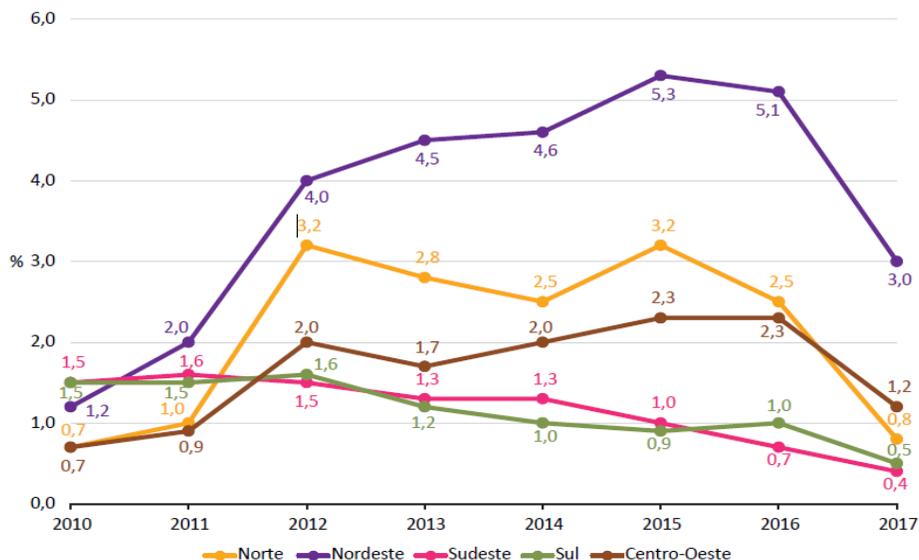


GRÁFICO 2 Percentual de matrículas da educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional, por grande região – Brasil – 2010-2017

Fonte: Elaborado pela Dired/Inep com base em dados do Censo da Educação Básica/Inep (2010-2017).

Gráfico 7 – Matrículas na EJA de 2010 a 2017

Fonte: PNE (2018).

Ao observarmos o Gráfico 7, é possível perceber que o número de matrículas atingiu seu maior índice em 2015 e, desde então, apresentou queda. Os fatores que levaram à diminuição de matrículas na EJA podem variar desde a redução do analfabetismo à falta de estímulo e incentivo por parte do governo.

Segundo Stecanela (2015), com a eleição do Partido dos Trabalhadores em 2003, surgiu a esperança de uma política ampla que atendesse à população da EJA. A “[...] alfabetização de adultos foi colocada como uma prioridade nacional, junto com um programa de transferência de renda que visava atender às necessidades básicas da população mais carente e o aumento do emprego [...]” (STECANELA, 2015, p.11). Dessa forma, compreendemos que essa expectativa foi atendida, a Educação de Jovens e Adultos foi incluída na transferência de renda e recebeu atenção do governo.

Após a presidenta Dilma Rousseff sofrer um processo de *impeachment*, Michel Temer assume a presidência da República. Segundo Santos (2020, p.73) “[...] esse foi um momento conturbado da República Brasileira, que, desde então, entrou em profunda polarização em que alguns defendiam a tese de que o país sofreu um golpe midiático, jurídico e parlamentar que se travestiu de *impeachment*. [...]” paralelo a este pensamento havia aqueles que segundo Santos (2020, p. 73) afirmavam “[...] que não foi golpe porque o

impeachment está previsto na Constituição Federal [...]”. Entretanto, o fato é que após este ocorrido a educação enfrentou e vem enfrentando altos e baixos após este acontecimento.

3 I A EJA COMO DIREITO À AUTONOMIA POLÍTICA

Para Arroyo (2017), o direito à educação é mais que domínio das letras, números e noções da ciência, é, antes de tudo, direito à cultura produzida pela sociedade. É o entendimento dos conflitos que permeiam as relações sociais e que determinam quais os grupos sociais que serão destinados à marginalização e exclusão, em que os passageiros da noite, ou seja, alunos da EJA, são exemplos.

Para garantir a liberdade e o direito dos educandos, é preciso combater a alienação da escola, e preocupar-se com a formação dos educadores em uma perspectiva da consciência política e social, que extrapole o domínio do conteúdo.

O pensamento de Arroyo (2017) nos convida a refletir sobre as alterações na proposta educacional que surge nos anos 1990 e que perdura até os dias atuais. Sobre tal proposta, Paiva (1994) registra que, com as mudanças tecnológicas, a educação, que antes era preocupada com o campo sociológico e político, volta-se para os aspectos psicológicos e econômicos da formação do indivíduo. Arroyo (2017) parece convocar a um retorno às bases na formação do educando e do educador, o que sinaliza que a alteração da proposta educativa do sociológico e político para econômico e psicológico alijou a consciência do profissional da educação e comprometeu seriamente a consciência social e a participação do sujeito nos espaços públicos, com qualidade e conhecimento de sua realidade.

Segundo Arroyo (2017, p. 157), “[...] a escola não pensa em si como centro de garantia do direito de todo cidadão à cultura [...]”, a escola demonstra que não tem consciência política de si mesma, não possui autonomia para construir seu percurso ou roteiro de viagem. Dessa forma, ou de igual maneira, conduz seus passageiros que saem do trabalho para a EJA. O autor aponta que o desconhecimento da escola sobre seu papel social faz com que ela ofereça ensino descontextualizado, que não dialoga com a vida dos estudantes, e provoca a evasão desses sujeitos nos espaços de disputa do saber intelectual, mas é claro que, nas pesquisas sobre a EJA, essa modalidade de ensino, assim como as demais modalidades, são espaços de disputa entre os grupos sociais organizados e a elite.

O Estado e o mercado, na figura personificada do capitalista, parecem que jamais permitiram a liberdade educacional, as ações educativas desenvolvidas até o momento foram em resposta ao sistema vigente, o que, nesse sentido, é preciso questionar: Como fica a autonomia escolar? A quem ela pertence de fato? A quem cabe o direito de decidir o destino da escola? Talvez responder a essas questões nos possa conduzir a uma tomada de consciência sobre quem dá vida à escola, e a este cabe a responsabilidade de traçar o trajeto que deseja seguir. A escola, aqui citada, não é a estrutura física, fria, rígida, mas o

espaço que ganha vida através de seus sujeitos: aluno, professor, direção, pais e equipe de apoio que a constituem, moldam e solidificam as estruturas ideológicas dos modelos de sistema, de organização social que existem e existiram até então em nosso país.

Na perspectiva de Arroyo (2007), repensar o currículo e se posicionar criticamente frente à proposta de modelo de profissional que o mercado deseja é uma forma que a escola e os educadores têm de construir e exercer sua autonomia. Quando esses não limitam suas opções de modelo de sociedade ao que é definido pelo currículo, que é pensado pelo mercado, é possível construir uma visão crítica e redefinir as prioridades, viabilizando uma educação dialógica que trata do direito ao trabalho com o desenvolvimento integral do aluno, então “[...] é urgente recuperar o conhecimento como núcleo fundante do currículo e o direito ao conhecimento como ponto de partida para indagar os currículos [...]” (ARROYO, 2007, p.26). Dessa forma, a escola decidirá com maior autonomia seu destino, definirá a quem a escola pertence e poderá traçar seu trajeto de viagem em comunhão com a realidade de seu público-alvo, oportunizando um diálogo coerente com seus educandos. Essa mudança de rumo e direção é urgente para o público da EJA, por se tratar de um grupo marcado por processos escolares de interrupção e exclusão.

Dentro da proposta de educação para o público da EJA, a LDB 9.394/1996, em seu artigo 37, inciso 1º, determina que “[...] os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, [...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho [...]” (BRASIL, 1996). Essa determinação permite uma flexibilização nos conteúdos trabalhados na EJA, o que vai possibilitar ao educador e a todos os que constituem a escola a oportunidade de construir propostas que condizem com a realidade dos alunos, mas, para isso, é necessário que a escola tenha autonomia, maturidade e clareza de sua ação para construir os processos de enfrentamento e compreensão da realidade que se fazem necessários para que a transformação social aconteça. Dessa maneira, talvez a escola saia do seu estado de alienação, anteriormente abordada por Arroyo (2017).

4 | A EJA NO CAMPO

Pensar a Educação de Jovens e Adultos no campo, neste momento, é significativo porque destacamos que o índice de analfabetismo na zonal rural é superior aos números da zona urbana, o que revela o abandono dessa população por parte do poder público. E ressaltamos o PRONERA como política pública elaborada a partir do embate entre os movimentos sociais que, historicamente, lutaram pela educação de qualidade para esse público; então, dedicamos um breve momento à realidade da EJA no campo.

A Educação do Campo surge da luta dos Movimentos Sociais e Sindicais, representantes dos povos que vivem no meio rural, para assegurar o acesso e a permanência dos/das camponeses/as à educação pública de qualidade.

Caldart (2012) interpreta a Educação do Campo como um fenômeno da realidade brasileira, cujo conceito é forjado nas lutas sociais. Essa é uma necessidade de um grupo específico, socialmente excluído, que se organiza a partir da urgência de incluir-se em um espaço social que contribui para o entendimento e consolidação de suas pautas e reivindicações.

A educação no meio rural existia como uma forma de manter o homem do e no campo, mas sua proposta pedagógica não respeitava as especificidades da realidade do camponês e não possuía uma proposta de permanência e conquista do direito à terra. Era uma educação com proposta pedagógica urbana para o meio rural (SANTOS, 2013).

De acordo com Caldart (2012), a expressão meio rural foi substituída pela palavra campo, que incorpora a luta e a cultura de todos aqueles e aquelas que vivem na e da terra: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos, os açazeiros e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.

Lutar por políticas públicas parece ser agenda da "ordem", mas, em uma sociedade de classes como a nossa, quando são políticas pressionadas pelo polo do trabalho, acabam confrontando a lógica de mercado, que precisa ser hegemônica em todas as esferas da vida social para garantir o livre desenvolvimento do capital. O Estado não pode negar o princípio (republicano) da universalização do direito à educação, mas, na prática, não consegue operar a sua realização sem que se disputem, por exemplo, os fundos públicos canalizados para a reprodução do capital, o que, no caso do campo, significa, hoje especialmente, fundos para o avanço do agronegócio, inclusive em suas práticas de EDUCAÇÃO CORPORATIVA (CALDART, 2012, p. 262, grifo da autora).

A partir dos constructos de Caldart (2012), podemos perceber que a identidade com a classe trabalhadora do meio rural é um dos grandes elementos da Educação do Campo. Portanto, conhecer as grandes questões que perpassam por esse espaço e a realidade agrária brasileira se faz um dos caminhos necessários para compreender o projeto formativo, expresso nessa modalidade educativa.

Assim, a escola do campo deve buscar uma inserção orgânica com as grandes temáticas do meio rural, com os movimentos sociais e, para isso, deve propor concepções pedagógicas e teóricas que possam garantir a relação entre educação e trabalho, de modo que a escola seja compreendida como o espaço de formação dos intelectuais da classe, conforme cita Molina (2015):

[...] a Escola do Campo deve ser uma aliada dos sujeitos sociais em luta para poderem continuar existindo enquanto camponeses; para continuar garantindo a reprodução material de suas vidas a partir do trabalho na terra, é imprescindível que a formação dos educadores que estão sendo preparados para atuar nestas escolas considere, antes de tudo, que a

existência e permanência (tanto destas escolas, quanto destes sujeitos) passa, necessariamente, pelos caminhos que se trilharão a partir dos desdobramentos da luta de classes (MOLINA, 2015, p. 149).

Vale lembrar que a Educação do Campo não é uma teoria educacional que nasce no meio acadêmico, ela surge nas questões práticas da necessidade de um grupo social, cujos desafios permanecem sendo práticos e refletidos continuamente como forma de responder às demandas sociais, implícitas nas lutas camponesas. E, como afirma Caldart (2012), a Educação do Campo não é para, nem apenas com, mas sim, dos camponeses. Ela é legítima de uma pedagogia do oprimido. Combina luta pela educação com luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, ao território.

Como podemos observar, a Educação do Campo conseguiu constituir-se em política pública, mas garantir orçamento para a execução da proposta é uma realidade desafiadora. Deve disputar os fundos públicos com o agronegócio, que está apropriando-se dos conceitos dos Movimentos para propagar, difundir e ganhar adeptos de sua cultura.

Por isso, essa especificidade educativa está imbricada na luta dos Movimentos Sociais. Os sujeitos que lutam por terra, também lutam pela educação e, na disputa por fundos públicos, esses sujeitos veem as duas pautas do Movimento fundirem-se. Isso cria a consciência política da importância pela bandeira de luta e da educação, visto que o sistema sociometabólico³ se reconfigura e permeia todas as áreas de organização da sociedade capitalista, por isso a educação não está fora.

Segundo o Censo de 2000 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, o índice de analfabetismo na zona rural é de 12,19% entre as pessoas de 15 a 19 anos, mas esse índice aumenta consideravelmente conforme a idade; e entre as pessoas de 30 a 34 anos, por exemplo, o índice sobe para 25,21%. Entre os idosos no campo, com idade de 60 a 65 anos, o indicativo é de 51,74% de analfabetos. Contudo, não podemos deixar de destacar que o analfabetismo rural entre o público jovem é bastante expressivo e legitima a luta dos movimentos sociais do campo pela educação de qualidade.

Dentre as lutas pela educação, os movimentos sociais conseguiram aprovar como política pública o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), no ano de 1998, que possui como objetivo geral “[...] fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária, estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo [...]” (BRASIL, 2004, p. 17). A partir desse programa, a educação ofertada ao campo respeita, ou busca respeitar, a especificidade do campo, já não é ofertada uma educação urbana para o campo, como acontecia outrora. Atualmente, há uma preocupação maior com a educação destinada ao homem do campo.

O programa prevê que a educação para o campo utilize metodologia voltada para o

³ Sistema sociometabólico é um termo utilizado por Mészáros (2011) no livro **Para além do Capital: rumo a uma teoria da transição**.

camponês, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento sustentável e não apenas para a leitura e escrita. Então, a partir do PRONERA, passa a ser ofertada educação, desde a básica até a educação superior, com o propósito de fortalecer a educação no território da reforma agrária e para o desenvolvimento sustentável em várias modalidades de ensino.

No campo da EJA, o PRONERA pretende “[...] garantir a alfabetização e educação fundamental de jovens e adultos acampados(as) e/ou assentados(as) nas áreas de Reforma Agrária [...]” (BRASIL, 2004, p. 17), como forma de suavizar o analfabetismo nesses espaços. Indica também que, para essa modalidade, os projetos que forem desenvolvidos nessa área devem garantir a formação e capacitação dos alfabetizadores. Essa medida disciplinar, pensada pelo programa, garante ou busca garantir um rigor pedagógico com a EJA no meio rural. Isso representa um avanço significativo no zelo com essa modalidade de ensino que, em outras propostas governamentais para o campo, não aparecia. Isso demonstra que as propostas pensadas por organismos sociais conseguem compreender e externar os anseios latentes da classe trabalhadora.

5 | CONCLUSÃO

Na realidade brasileira, a partir da discussão construída aqui, podemos perceber que a Educação de Jovens e Adultos foi marginalizada pelos governos. Ela aparece no cenário nacional como intervenção pontual via projetos, com curta duração de tempo, sem uma proposta de formação continuada. Após a eleição dos governos do Partido dos Trabalhadores foi que a EJA conquistou o direito e o reconhecimento de ofertar formação continuada, no entanto, as políticas implementadas não foram suficientes para resolver os desafios impostos pela modalidade de ensino.

Há dois momentos na história brasileira em que a educação e a modalidade de ensino de jovens e adultos receberam especial atenção. Primeiro, nos anos de 1960, com a efervescência social dos movimentos de educação, como o MEB, liderado pela Igreja Católica, e o Movimento de Cultura Popular, coordenado por Paulo Freire. O segundo momento, no governo do Partido dos Trabalhadores, com o reconhecimento da importância de atender às necessidades da EJA e destinar recursos públicos para essa modalidade de ensino. Desses dois momentos históricos, a década de 1960 foi o período em que a EJA recebeu atenção tanto da sociedade civil organizada quanto dos movimentos sociais.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Indagações sobre currículo**- educandos e educadores: seus direitos e o currículo p. 24-29. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag2.pdf>. Acesso em 12 jul. 2019.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerário pelo direito a uma vida justa. Petrópolis-RJ: Vozes, 2017.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular**. Brasília: Líder Livros, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Constituição Federal de 1934**. Brasília-DF. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-1934-16-julho-1934-365196-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 04 ago. 2018.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. INCRA. **Manual de operações**: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, 2004.

CALDART, Roseli Saete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Saete *et al* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, p. 58-77, novembro/2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2018.

FERNANDES, Veranilda Lopes Moura; FURTADO, Sheila Cristina Sales. A Educação de Jovens e Adultos no Contexto político. In: NUNES, Claudio Pinto (org.). **Pesquisas sobre Políticas Educacionais**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2017.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. **Educação de jovens e adultos**: teoria prática e proposta. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GADOTTI, Moacir. Saber aprender: um olhar sobre Paulo Freire e as perspectivas atuais da educação. In: CONGRESSO INTERNACIONAL, 2000, Évora. **Um olhar sobre Paulo Freire: trabalhos apresentados**. Évora, PT: Universidade de Évora, 2000.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, N. 14, p.108-130, Mai/Jun/Jul/Ago., 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2018.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo de 2000**. Disponível em: https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/tendencia_demografica/tabela23.shtm. Acesso em: 19 jan. 2018.

MOLINA, Mônica. Castagna. Expansão das Licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1973.

PAIVA, Vanilda Pereira. Anos 90: as novas tarefas da Educação dos Adultos na América Latina. In: Encontro Latino-Americano sobre Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores. **Cad. Pesq.**, Brasília, n. 89, p. 29-38, maio/1994. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuário/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/901-3364-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuário/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/901-3364-1-PB%20(1).pdf). Acesso em: 10 dez. 2018.

SANTOS, Arlete Ramos dos. **Ocupar, resistir e produzir também na educação**. Jundiaí – SP: Paco Editorial. 2013.

SANTOS, Elinete Pereira dos. **Movimento de Educação de Base (MEB): contribuições da Jornada Comunitária para a formação política dos sujeitos sociais**. 2020, 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, Bahia, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: teoria da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação política**. 4. ed. Campinas, SP: Cortez Editora e editora autores associados, 2008. (5ª coleção polêmicas de nosso tempo).

STECANELA, Nilda. **Políticas e práticas de EJA em Caxias do Sul: dimensões históricas e culturais**. Caxias do Sul-RS: Educs, 2015. Disponível em: https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/politicas_eja.pdf. Acesso em: 13 dez. 2018.

VIEIRA, Álvaro Pinto. **Sete lições sobre educação de adultos**. 16. ed. São Paulo: Editora Cortez. 2010.

CAPÍTULO 18

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS TRANSFORMADORAS - “ EM UMA PERSPECTIVA SÓCIO HISTÓRICO CULTURAL”

Data de aceite: 01/02/2021

Francielle Goulart Pereira

RESUMO: Este artigo discute a compreensão de possíveis transformações de maneiras sobre como criar contextos significativos na ZDP (zona de desenvolvimento proximal) sob mediação no contexto escolar em processo de ensino-aprendizagem. Discute também a Teoria da Atividade Sócio-Histórica-Cultural (TASHC), fruto dos trabalhos de Vygotsky (1934/1991, 1934/2001) e Leontiev (1934/2001) e Engeström (1999, 2002, 2011), teoria que parte da perspectiva sócio- histórico-cultural, enfatizando a prática do professor com conceitos relevantes para um ensino de qualidade e ao processo de desenvolvimento e aprendizagem do sujeito mediante intervenções, possibilitando o protagonismo aos discentes através de uma pedagogia transformadora e libertadora.

PALAVRAS-CHAVE: Mediação , Zona de desenvolvimento proximal (ZDP), Práticas pedagógicas transformadoras.

TRANSFORMING PEDAGOGICAL PRACTICES - “FROM A CULTURAL HISTORICAL PARTNER PERSPECTIVE”

ABSTRACT: This article discusses the understanding of possible transformations in ways on how to create meaningful contexts in the ZDP (zone of proximal development) under

mediation in the school context in the teaching-learning process. It also discusses the Theory of Socio-Historical-Cultural Activity (TASHC), fruit of the works of Vygotsky (1934/1991, 1934/2001) and Leontiev (1934/2001) and Engeström (1999, 2002, 2011), a theory that starts from the socio-historical-cultural perspective, emphasizing the teacher's practice with relevant concepts for a quality teaching and the process of development and learning of the subject through interventions, enabling the protagonism to the students through a transforming and liberating pedagogy.

OBJETIVO

O projeto tem por objetivo apontar algumas das implicações da teoria sócio-histórico-cultural de Vygotsky ao processo de desenvolvimento e aprendizagem do sujeito mediante intervenções enfatizando melhor compreensão e possíveis transformações de práticas docentes na elaboração de contextos (ZDP) no processo ensino-aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O presente artigo propõe uma discussão teórica com base nas pesquisas realizadas por Vygotsky (1934/1991, 1934/2001) e Leontiev (1934/2001) e Engeström (1999, 2002, 2011), a respeito da teoria que parte da perspectiva sócio histórico cultural.

Trata-se de um recorte bibliográfico que destaca a articulação teórica realizada

por diversos pesquisadores, visando apresentar práticas pedagógicas transformadoras e libertadoras, evidenciando a importância do trabalho com diferentes linguagens a partir do resgate de teóricos como: Lima(2007), Rojo (2013), Kalantzis COPE(2013) e outros, propondo uma discussão sobre como criar estratégias de intervenções partindo do desenvolvimento real do discente, com a finalidade de fazê-lo avançar a níveis cada vez mais elevados.

Assim, este artigo é um convite para um olhar teórico a partir das contribuições da complexibilidade de uma educação potencializadora, em defesa de um novo modelo de educação capaz de formar cidadão críticos, com valores sólidos e conhecedores de seu papel na sociedade.

REFLEXÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO HUMANO NA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL E RELAÇÕES COM A TEORIA DA ATIVIDADE

O ser humano é considerado um ser complexo, qualitativamente diferente dos outros animais e distingue-se das outras espécies porque não se limita ao mundo tal como ele se apresenta, mas transcende e transforma. Ele transforma e recria constantemente.

Segundo Vygotsky, As características tipicamente humanas não estão presentes desde o nascimento do indivíduo, nem são mero resultado das pressões no meio externo, elas resultam da interação dialética do homem e seu meio “Sócio-cultural”.

As funções psicológicas superiores são construídas ao longo da história social do homem. A linguagem desempenha papel fundamental como o principal instrumento simbólico de mediação cultural, ela é contínua no desenvolvimento, organiza os pensamentos, através dela é possível criar conceitos.

Vygotsky afirma que o desenvolvimento cognitivo do aluno se dá por meio da interação social, ou seja, de sua interação com outros indivíduos e com o meio... A aprendizagem é uma experiência social, a qual é mediada pela interação entre a linguagem e a ação.

A aprendizagem é um processo contínuo e qualitativa, o desenvolvimento é real, potencial e proximal.

Para Libâneo, de acordo com a abordagem vygotskiana.

[...] a aprendizagem é uma articulação de processos externos e internos, visando a internalização de signos culturais pelo indivíduo, o que gera uma qualidade auto-reguladora às ações e ao comportamento dos indivíduos. Esta formulação realça a atividade sócio-histórica e coletiva dos indivíduos na formação das funções mentais superiores, portanto o caráter de mediação cultural do processo do conhecimento e, ao mesmo tempo, a atividade individual de aprendizagem pela qual o indivíduo se apropria da experiência sócio-cultural como ser ativo. Todavia, considerando-se que os saberes e instrumentos cognitivos se constituem nas relações intersubjetivas, sua apropriação implica a interação com os outros já portadores desses saberes

e instrumentos. Em razão disso é que a educação e o ensino se constituem formas universais e necessários do desenvolvimento mental, em cujo processo se ligam os fatores sócio-culturais e as condições internas dos indivíduos (LIBÂNIO, 2004, p.06)

O desenvolvimento é descontínuo, o sujeito desenvolve suas funções superiores, mudanças contínuas se transformam em mudanças descontínuas. O desenvolvimento fomenta a formação psicológica superiores, elas estão inter relacionadas.

O sujeito tem um papel ativo e age em seu meio, podendo ser mediada . Significa que suas estruturas mentais são próprias ao seu nível de desenvolvimento, faz contato com o mundo, onde seus conhecimentos são construídos.

A agência transmite liberdade, refere-se a ação individual ou coletiva, e é construída de forma interacional entre os autores de diferentes níveis. A agência transformadora, manifesta na capacidade humana de romper com um determinado quadro de ação, tomando a iniciativa de transformá-lo.

A agência na atividade educacional é o resultado emergente dos processos participativos no contexto escolar por meio de ações, linguagem, pensamento, cujas experiências terão implicações na trajetória de aprendizagem do sujeito.

Toda atividade parte de uma necessidade que só pode ser satisfeita quando há um objeto, ou seja, um motivo para isso. O motivo impulsiona a atividade, na medida em que articula uma necessidade a um objeto, portanto, a atividade só existe se há um motivo.

Para Vygotsky, uma atividade mediada é uma atividade realizada indiretamente, através de instrumento e signos que resultam em mudanças de comportamento. Os elementos que formam a estrutura da teoria da atividade são: Necessidade - Motivo - Finalidade - Condições para obter a finalidade.

A atividade é realizada por sujeitos que se propõe a atuar coletivamente para o alcance de objetos compartilhados que satisfaçam, mesmo que parcialmente, suas necessidades particulares.

A Teoria da Atividade Sócio Histórico Cultural (TASHC), segundo Sannino, afirma que por meio de uso de ferramentas e de intervenções, constitui um movimento dialético (movimento de ideias) realizado pela ação transformadora do sujeito que altera um objeto por meio do instrumento.

Segundo Leontiev, a atividade envolve a noção de objeto e de motivação, ou seja, diferentes possibilidades motivadoras estão embutidas no objeto que podem criar uma necessidade coletiva.

Os processos psíquicos mudam no homem do mesmo modo como mudam os processos de sua atividade prática. Vale dizer que também aqueles são mediatizados. É exatamente pelo uso dos meios, e pela relação mediata com as condições de existência que a atividade psíquica do homem se distingue radicalmente da atividade psíquica animal (LEONTIEV; LURIA, 1973)

Para Engestrom, nesses sistemas de atividade, a ação orientadas ao objeto são sempre ambíguas caracterizadas pela surpresa e pela interpretação e por isso, essas ações geram conflitos e provocam o movimento de negociação, fato que tornam as ações potencialmente transformadoras. Para o autor as contradições são entendidas como tensões estruturais historicamente acumuladas e entre sistemas de atividade que geram distúrbios e conflitos, mas também tentativas inovadoras para mudar a atividade.

A aprendizagem expansiva se dá, segundo Engestrom, quando os sujeitos aprendem o que ainda não existem (na coletividade).

A análise de atividade pela TASHC envolve o Instrumentos, Sujeito, Objeto, Regras, Comunidade, Divisão do trabalho, de maneira interligadas.

A APRENDIZAGEM NA CONCEPÇÃO HISTÓRICO CULTURAL

A concepção de aprendizagem para a teoria sócio-histórico-cultural é o processo contínuo, caracteriza-se por saltos qualitativos de um nível de aprendizagem a outro. Para Vygotsky os níveis de aprendizagem se apresentam como:

ZDR - (zona de desenvolvimento real) - É sobre tudo que uma pessoa é capaz de fazer de forma autônoma, sem necessidade da ajuda dos outros.

ZDP - (zona de desenvolvimentos potencial) - É toda atividade ou conhecimento que a criança ainda não domina, mas que se espera que ela seja capaz de saber ou realizar, independentemente de sua etnia, religião ou cultura.

ZDP - (zona de desenvolvimento proximal) - É o conceito elaborado por Vygotsky, e define a distância entre o nível de desenvolvimento real e o potencial.

Saber identificar a zona de desenvolvimento proximal é o caminho para trabalhar com intervenções com o indivíduo. A zona de desenvolvimento proximal é entendida como um território a ser descoberto e vivido em um mover-se multidirecional que deixa traços do caminho que serão assimilados por outros exploradores confrontados por eles com o intuito de ir além.

Conforme assinala Vygotsky (1988), um bom ensino - uma educação potenciadora - é aquela que ao se adiantar ao desenvolvimento o faz avançar a níveis cada vez mais elevados.

PRÁTICAS TRANSFORMADORAS NO CONTEXTO ESCOLAR

A aprendizagem da criança inicia-se muito antes de sua entrada na escola. A escola surgirá, então, como lugar privilegiado para seu desenvolvimento, pois é o espaço em que o contato com a cultura é feito de forma sistemática, intencional e planejada. (Vygotsky, L.S.2001).

A escola é um espaço fundamental para impulsionar e estimular o desenvolvimento

daqueles conhecimentos que ainda não foram incorporados pelas crianças, o ensino-aprendizagem deve ter como ponto de partida o desenvolvimento real da criança.

De acordo com Libâneo (2004, p.01)

[...] a escola continua sendo lugar de mediação cultural e a pedagogia, ao viabilizar a educação, constitui-se como prática cultural intencional de produção e internalização de significados para, de certa forma, promover o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos indivíduos. O *modus faciendi* dessa mediação cultural, pelo trabalho dos professores, é o provimento aos alunos dos meios de aquisição de conceitos científicos e de desenvolvimento das capacidades cognitivas e operativas, dois elementos da aprendizagem escolar interligados e indissociáveis.

Vygotsky estabelece que o conteúdo é uma sequência que permite o progresso de forma adequada, impulsionando novas aquisições, sem esperar a maturação “mecânica”. É desta concepção que Vygotsky afirma que a aprendizagem vai à frente do desenvolvimento.

Sabe-se que uma escola, tal como almejamos, ou seja, aquela que garanta por meio da aprendizagem do conhecimento sistematizado, a formação do pensamento teórico dos estudantes, não se faz tão somente por meio da adoção de encaminhamentos didáticos adequados por parte dos professores, mas temos também a certeza de que sem uma boa didática não se faz uma boa escola.

Para Vygotsky, o professor é figura essencial do saber por representar um elo intermediário entre o aluno e o conhecimento disponível no ambiente.

Quando o docente se torna consciente do seu modo de ensinar e decide por transformar a sua prática ele toma consciência de que esse tipo de estratégia não estava ajudando-o a ser adaptável às necessidades emergentes de seus alunos, sua prática envolve alterações significativas em seus planejamentos, os mesmos são pensados para permitir que coisas novas e interessantes emergem enquanto ocorre o ensino.

Cabe portanto, ao professor, promover estratégias de interações entre as crianças (observando-as, ouvindo-as e registrando esses dados) para que possam intervir, de forma mais eficiente, nas ZDP, partindo daquilo que as crianças já conquistaram (desenvolvimento real), desafiando-as para novas conquistas (desenvolvimento potencial).

Vygotsky estabelece linhas de desenvolvimento, identificando o seu processo de desenvolvimento, seus entrelaçamentos e articulações. Estas linhas identificadas por ele são: a linha de desenvolvimento dos interesses, do pensamento e da formação de conceitos, das funções psíquicas superiores e a da imaginação e criatividade do sujeito.

As concepções de Vygotsky sobre o funcionamento do cérebro humano fundamentam-se em sua idéia de que as funções psicológicas superiores são construídas ao longo da história social do homem. Na sua relação com o mundo, mediada pelos instrumentos e símbolos desenvolvidos culturalmente, o ser humano cria as formas de ação que o distinguem de outros animais (OLIVEIRA, 1992, P.24)

A contextualização deve permear as atividades e ser destinadas a inserir os estudantes em situações semelhantes aquelas que gestam a necessidade de elaboração do conceito.

O interesse influencia não só na atividade futura, mas também na que se realiza nesse momento, e facilita alcançar os fins propostos e um desenvolvimento mais completo, O interesse é muito importante para aprender. Tudo leva ao professor tomar o estudo interessante para o estudante.

Para Vygotsky pensamento e linguagem são processos interdependentes, desde o início da vida. A aquisição da linguagem pela criança modifica suas funções mentais superiores.

Segundo o New London Group (1996/2000), ao trabalharem com diferentes linguagens, os aprendizes têm ganhos importantes em termos metacognitivos e metalinguísticos, e também em termos de reflexão crítica sobre sistemas complexos e suas interações. Eles desenvolvem percepção e consciência crítica com relação ao modo como a língua circula nos contextos em foco, ao mesmo tempo em que se dão conta dos processos que estão na base da produção de sentidos.

A argumentação tem potencial sócio-cognitivo-afetivo intenso, se pautada em uma perspectiva dialógica, em que diferentes participantes se alteram na composição argumentativa da discussão das temáticas em debate nas diferentes atividades do contexto escolar. A argumentação colaborativa somente será essencial aos contextos escolares, se pensarmos na educação de forma libertadora.

A Multiculturalidade é entendida como a variabilidade de convenções de significado como uma diversidade de formas de conhecimento que se relacionam, cruzando fronteiras e criando novos saberes e fazeres (LIBERALI;SANTIAGO, no prelo).

Neste contexto, o direito à educação constitui um dos principais fatores de exercícios de cidadania. O Art.26, parág. 2, da DUDH (UNESCO, 1948) reza: A educação terá como objetivo o pleno desenvolvimento da personalidade humana e o fortalecimento do respeito aos direitos da pessoa e às liberdades fundamentais; fortalecerá a compreensão, a tolerância e a amizade entre as nações e todos os grupos étnicos ou religiosos; promoverá o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

A escola é uma instituição construída historicamente, em diferentes contextos culturais e sempre foi considerada como mediadora ao desenvolver a primordial função social: transmitir cultura. Surgem indagações quanto a esse saber, essa cultura transmitida.

A Multiplasmídia está relacionada à série de novos artefatos utilizados para transmitir, recriar e produzir significados que apresentam, organizam, materializam e institucionalizam os conteúdos sócio-histórico-culturalmente produzidos, constantemente e dialeticamente recriando modos de participação (KONTOPODIS, 2012). Dentre eles, podemos citar o computador, a televisão, o rádio, o celular, entre outros.

A sociedade tecnológica se caracteriza de forma predominante pelo avanço das tecnologias digitais de comunicação e informação, e da microeletrônica, como computadores, DVD, televisão digital, telefones celulares, softwares, internet, entre outros. Estas novas tecnologias da informação e comunicação já se concretizam como realidade educacional, possibilitando uma mudança brusca no modo de pensar e fazer educação. (LIMA, 2007, P.05).

O ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita precisam levar em conta, atualmente, a variedade dos modos de comunicação existentes, o que chamamos de multimodalidade.

A Multimodalidade está ligada à integração de variados modos de construir significado em que aspectos multimodais (visuais, espaciais, auditivos, posturais, dentre outros) se adicionam ao texto escrito e falado, por exemplo, na reconfiguração do modo como a linguagem usada. O currículo, segundo o New London Group (1996/2000), torna-se um design (criadores de significados) para futuros sociais. Para Cope e Kalantzis (2000), esse conceito é chave no trabalho com Multiletramentos.

O Multiletramento, para ROJO (2013), são mais que práticas interativas, são colaborativas, que ultrapassam as hierarquias pré-estabelecidas, desde a condução de sala de aula - que não pode mais ser centralizada no professor - até o modo como o conteúdo é apresentado. Foca especificamente os multiletramentos digitais, os novos letramentos, ou seja, ele desloca para a mídia digital.

Para favorecer os multiletramentos em sala de aula, ROJO (2013) pondera que a escola deve incorporar o que se chama de repertório de mundo do aluno, ou seja, da cultura local que este estudante leva para sala de aula. O que é apresentado na mídia de massa, o que é visto na internet, deve ser colocado em diálogo.

Desse modo, os pesquisadores do New London Group sugerem que as propostas didáticas sejam desenvolvidas com base em quatro componentes: prática situada, instrução evidente, enquadramento crítico e prática transformada.

A prática situada é a parte da pedagogia que se constitui pela aquisição por meio de práticas significativas dentro de uma comunidade de aprendizes que é capaz de ocupar múltiplos e diferentes papéis baseados em suas origens e experiências através de pesquisas críticas de maneira colaborativa.

Colaboração, pode ser entendida através das palavras de Magalhães (p. 95), revelando-nos que:

[...] a pesquisa crítica de colaboração está inserida em um paradigma crítico que tem como objetivo intervir e transformar contextos, de modo a propiciar que os participantes aprendam por meio da participação coletiva na condução da pesquisa. Dessa forma, a pesquisa realiza-se como um processo de questionamento de sentidos - significados rotinizados, bem como de produção conjunta de novos significados.

Na prática situada, é realizada uma tecelagem entre o que os aprendizes vivem na escola e as experiências práticas que vivem fora dela (KALANTZIS;COPE, 2013).

A instrução evidente assegura que os discentes tenham oportunidades, de construir, com profundidade, conhecimentos que integram o tema trabalhado de forma criativa sob procedimentos de observação, descrição, categorização, análise, generalização, internalização e comunicação.

O enquadramento crítico implica, simultaneamente, o domínio da prática (da prática situada) e a compreensão intencional (instrução evidente) em relação a questões históricas, sociais, culturais, políticas, ideológicas e centradas em valores de um determinado sistema de conhecimento e de prática sociocultural.

O enquadramento crítico constitui a análise crítica, ou seja, a interpretação dos conceitos requeridos pela tarefa analítica e crítica dos diferentes modos de significação e das diferentes " coleções culturais" e seus valores.

A prática transformadora, desenvolve modos de criações de realização, de forma reflexiva, de novas práticas imbuídas de seus próprios objetivos e valores, aplicando e revisando o que aprenderam.

Muito se tem falado sobre o distanciamento entre a escola e a realidade e a necessidade da desencapsulação curricular (RESNICK, 1987; TORRES SANTOMÉ, 1998; ENGESTROM, 2002). Com isso, a escola acaba por trair a sua própria identidade como formadora de cidadãos para compreender, julgar e intervir em sua comunidade de uma forma responsável, justa, solidária e democrática.

O novo modelo de educação exige que a equipe pedagógica esteja ciente que além de repassar o conhecimento, é preciso formar cidadãos críticos, com valores sólidos e conhecedores do seu papel na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos conceitos mais importantes na teoria de Vygotsky é a Zona de desenvolvimento proximal (ZDP) que mede exatamente a distância entre os dois níveis: Zona de desenvolvimento real e Zona de desenvolvimento potencial.

Para Vygotsky é na ZDP que a interferência de outros indivíduos é mais transformadora, o desenvolvimento da inteligência e da personalidade é extremamente motivado, ou seja, resultado da aprendizagem, que por sua vez, é uma experiências social, a qual é mediada pela interação entre a linguagem e a ação.

Para garantir a criação das aptidões, é necessário que as condições de vida e de educação possibilitem acesso à cultura historicamente acumulada. As funções psicológicas de uma pessoa são desenvolvidas ao longo do tempo e mediados pelo social, através de símbolos criados pela cultura.

A Teoria da atividade iniciou-se a partir dos trabalhos de Vygotsky e têm como

princípio a ação de um sujeito mediada por uma ferramenta é destinada a um objetivo.

A relação educador x educando não deve ser uma relação de imposição, mas sim, uma relação de cooperação, de respeito e de crescimento. O aluno deve ser considerado como um sujeito interativo e ativo no seu processo de construção de conhecimento.

A prática pedagógica transformadora é aquela que primeiramente entender o ser humano de uma forma mais global. É necessário que se estimule a busca do autoconhecimento dos sujeitos envolvidos, tanto o educador quanto o educando, oferecendo oportunidades de desenvolvimento dos interesses, do pensamento e da formação de conceito das funções psíquicas superiores e a da imaginação e criatividade dos sujeitos envolvidos de maneira transformadora e libertadora.

Assim, a prática pedagógica transformadora é uma ação de fundamental importância para a construção de uma sociedade omnilateral e essa prática deve transcender aos conteúdos ou disciplinas ministradas.

REFERÊNCIAS

BRIAN, V. Street. **Multimodalidade/Glossário CEARE**. Faculdade de Educação da UFMG. Minas Gerais. Disponível em: www.ufjf.br/files/2017/01/11-multiletramentos. Acesso em 11/05/2020.

DANIELS, Harry. **Vygotsky e a Pedagogia**. São Paulo: Loyola, 2003.

ENGESTROM, Y.MIETTINEN, R. PUNAMAKI, R-L(eds.). **Perspectives on Activity Tbeory**. Cambridge, Cambridge Press, 1999. 19-38.

GARCIA, Clarisse de Paiva. **Multiletramento no ensino público: desafios e possibilidades**. Revista Prática de Linguagem v.6 especial - Minas Gerais.,2016.

GERMANOS, E. **Contradições como força de mudança: o processo de formação continuada de professores do ensino médio enquanto potencializador da práxis transformadora à luz da teoria histórico-cultural**.2016. 330 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, ,2016.

HAAPASAARI, A.; ENGESTROM, Y.; KEROSUO, H. **The emergence of learners' transformative agency in a Change Laboratory intervention**. J Educ. Work, p1-31, 2014.

KOPNIN, Pável Vassilievitch. **A Dialética como Lógica e Teoria do Conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LEONTIEV,A.N.; LURIA, A. R. **Le concezioni psicologiche li L.S. Vygotsky**.

LEONTIEV, A. N. **Study of the environment in the pedological works of L. S. Vygotsky: a critical study**. *Journal of Russian and East European Psychology*, v. 43, n. 4, p. 8-28,2005.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A. Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKY, L.S.et al. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988. P. 59-84.

LIBÂNEO, José Carlos. **A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender**: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. Revista Brasileira de Educação, Set/Out/Nov/Dez 2004, nº 27. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27n27/a_01.pdf>Acesso em:25/05/2020.

LIMA, Melquisedeque Rodrigues. **O impacto do uso das tecnologias no aprendizado dos alunos do ensino fundamental I**. 2017

MAGALHÃES, Maria Cecília C. **A formação do professor como um profissional crítico**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004. p.95.

Mapa dos Multiletramentos. **Elaborado pela pesquisadora e adaptado de Decs & Unisa**. 2016. Disponível em: www.researchgate.net/figure/figura1. Acesso em 11/05/2020.

MARX, K. **Manuscritos econômicos - filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 1844/2004.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade idade pré-escolar**. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996. (Psicologia e Pedagogia).

OLIVEIRA, M. K. de **Teorias psicogenéticas em discussão**. S. ed. São Paulo: Summus,1992.

O papel da escola na formação de cidadãos críticos. **Temas atuais**,2015. Disponível em: www.marupiara.com.br. Acesso em 11/05/2020.

Revista Brasileira da Pesquisa Sócio-Histórico-Cultural e da Atividade Brazilian Journal of Socio-Historical-Cultural Theory and Activity Research Volume.1 Número. 1 2019(13-14-16)

RONDÃO BARBOSA DA COSTA SILVA, Themis. **Pedagogia dos multiletramentos: Principais proposições metodológicas e pesquisas no âmbito nacional**. Revista do Programa de Pós Graduação em Letras. Santa Maria, jan/jun 2016.

PASQUALINI, J. C. **O papel do professor e do ensino na educação infantil: a perspectiva de Vigotski**, Leontiev e Elkonin. In: **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. . ISBN 978-85-7983-103-4.

SANNINO,A.**La volition et l'afektivité transformatrice: perspective théorique de l'activité**. Revue internationale du CRIRES: innover dans la tradition de Vygotsky 1, P.4-19, 2013.

SILVA, M. S. da. **Democracia e sujeito: uma relação indissociável na obra de Alain Touraine. Emancipação**, Ponta Grossa, 8(2), p. 21-34, 2008.

UNESCO. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**, 2002. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/00/2/001271/127160_por.pdf> acesso em 25/05/2020.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. LURIA, Alexander Romanovich. LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 7. ed. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1934/2001.

VYGOTSKY, L. **Interaction between learning and development. Mind and Society**. Cambridge, MA: harvard University Press, p 19-91, 1978 - Obras recolhidas. Plenum Press, v.5, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Concrete human psychology. Soviet p sychology**, v. 27, n. 2, p. 53-77,1989.

VYGOTSKY, L.S. **The collected works vol. 4: The History of the Development of the Higher Mental Functions**. New York, NY: Springer,1997.

CAPÍTULO 19

RELAÇÃO ENTRE AS HABILIDADES DIGITAIS DOS PROFESSORES E A INTEGRAÇÃO DAS TIC NO ENSINO DO INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Data de aceite: 01/02/2021

Data de submissão: 27/11/2020

Juan José Quintana Muñoz

Instituto Cultural Peruano Norteamericano
Lima – Perú

RESUMEN: El problema de investigación es formulado con la siguiente pregunta: ¿cuál es la relación entre las competencias digitales docentes y la integración de las TIC¹ en la enseñanza del inglés como lengua extranjera (TEFL²)? En otras palabras, ¿si un docente es digitalmente competente, éste integrará efectivamente las TIC en TEFL? Para responder la pregunta formulada, un cuestionario de 44 preguntas (ver anexo) fue diseñado, validado y sometido a una prueba piloto para estudiar la percepción del profesorado respecto a sus competencias digitales (variable uno), la integración de las TIC en TEFL (variable dos) y la relación entre ambas. Este cuestionario fue enviado por correo electrónico y respondido por 219 profesores de un centro binacional peruano de enseñanza de inglés como lengua extranjera (EFL³) en Lima y provincias.

PALABRAS CLAVE: Competencias Digitales, TEFL, TIC, EFL..

RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' DIGITAL COMPETENCIES AND ICT INTEGRATION INTO TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

ABSTRACT: The research problem is formulated in the following question: what is the relationship between teachers' digital competencies and ICT⁴ integration into teaching English as a foreign language (TEFL)? In other words, is there a relationship between being a digitally competent teacher and incorporating ICT into TEFL effectively? To answer the above-mentioned question, a 44-item questionnaire (see annex) was designed, validated, and piloted to study teachers' self-perceptions on their digital competencies (variable one), ICT integration into TEFL (variable two), and the relationship between both. This questionnaire was emailed to and responded by 219 teachers from a Peruvian TEFL binational institution with branches in Lima and provinces.

KEYWORDS : Digital competencies, TEFL, ICT, EFL..

1 | INTRODUCCIÓN / MARCO TEÓRICO

1.1 Tecnologías de la información y comunicación (TIC)

Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) constituyen “el uso de computadoras, equipos digitales y sistemas

1 Tecnologías de la Información y Comunicación.

2 Teaching English as a Foreign Language, por sus siglas en inglés.

3 English as a Foreign Language por sus siglas en inglés.

4 Information and Communication Technologies.

para almacenar, utilizar y enviar información de manera electrónica” (Cambridge Dictionary, 2018). De acuerdo a Suárez (2008), las TIC son básicamente una combinación de sistemas de comunicación y la infraestructura a través de la cual la información digitalizada es transportada a velocidades cada vez mayores gracias a los avances tecnológicos. Ciertamente, dichos avances generan nuevas posibilidades en términos de interacción social, transformando y revolucionando la educación, un acto social *per se*. Además, las TIC ejercen una influencia directa en los procesos de cognición y transformación, contribuyendo al desarrollo de las capacidades de pensamiento superior (Suárez, 2010).

La utilización de las TIC de manera efectiva y bajo un criterio pedagógico es esencial para el profesorado en todos los campos, lo cual implica ser digitalmente competente. Esta es una de las capacidades profesionales a ser promovidas y desarrolladas de manera permanente debido a las diversas y disruptivas posibilidades ofrecidas por las TIC para continuamente mejorar, innovar y optimizar la práctica docente (International Society for Technology in Education⁵, 2008; Ministerio de Educación de Chile⁶, 2011; UNESCO, 2011; Pérez, 2012; Punie y Brečko, 2013). En un ámbito más particular, ello es válido en lo que respecta a la docencia en el campo de la enseñanza del inglés como lengua extranjera (TEFL), en el cual el profesorado requiere llevar a cabo un esfuerzo constante para facilitar el aprendizaje y la adquisición de dicho idioma (TESOL, 2008; Healey et al., 2011; Walker y White, 2013).

1.2 Enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera (TEFL)

La efectiva capacidad comunicacional en el idioma inglés como lengua extranjera es el principal objetivo del proceso de enseñanza y aprendizaje que éste implica. En este estudio el enfoque se encuentra principalmente en la enseñanza del idioma (TEFL), la cual comprende cuatro capacidades comunicacionales fundamentales, las cuales son la comprensión escrita (Reading), la comprensión auditiva (Listening), la expresión oral (Speaking) y la expresión escrita (Writing) (Brown, 2001; Hamer, 2011; Walker y White, 2013). El desarrollo de las capacidades mencionadas puede ser favorecido por las diferentes posibilidades ofrecidas por las TIC (Walker y White, 2013). Sin embargo, la incorporación pedagógica de las tecnologías digitales en cualquier campo educacional, particularmente TEFL, requiere una sólida base en competencias digitales (Suárez, 2008; Mercado, 2012; Suárez et al., 2015; Wu y Wang, 2015; Gros y Mas, 2016; Instefjord y Munthe, 2016) para no solamente emplear las TIC con la finalidad de sustituir prácticas de enseñanza tradicionales con tecnología digital, sino para, en cambio, lograr una integración de las TIC de manera transformacional y sostenible en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés (Puentedura, 2016).

⁵ ISTE.

⁶ MINEDUC.

1.3 Competencias digitales docentes

Las competencias digitales docentes comprenden conocimientos, capacidades, valores y actitudes para llevar a cabo la efectiva integración de las TIC de acuerdo al contexto educacional y social (Punie y Brečko, 2013; Gros y Mas, 2016).

Esta investigación considera que el constructo denominado competencias digitales docentes abarca las siguientes dimensiones: tecnológica o instrumental, creación de contenido, comunicación y colaboración, informacional, ética y legal, seguridad, y desarrollo profesional (UNESCO, 2011; MINEDUC, 2011; Punie y Brečko, 2013). De este modo, se expande el constructo competencias digitales para comprender más allá de la dimensión instrumental o tecnológica, la cual es la mayormente enfatizada en los distintos estudios empíricos revisados y existentes.

1.3.1 *Dimensión tecnológica*

Competencia para emplear y aprender a utilizar dispositivos tecnológicos digitales (Adell, 2011; Vargas et al., 2014).

1.3.2 *Dimensión de creación de contenido*

Competencia para generar contenido digital en distintos formatos (textos, presentaciones, vídeos, etc.) para propósitos de enseñanza (Punie y Brečko, 2013; Walker y White, 2013).

1.3.3 *Dimensión de comunicación y colaboración*

Competencia para trabajar de manera cooperativa y colaborativa con otros profesionales en la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera (TEFL) empleando diversas aplicaciones tecnológicas (UNESCO, 2011; Punie y Brečko, 2013).

1.3.4 *Competencia informacional*

Competencia para buscar, seleccionar, procesar, recombinar, adaptar y generar nueva información relacionada a la práctica docente en TEFL referida esencialmente a la integración de las TIC (Adell, 2011; Healey et al., 2011).

1.3.5 *Competencia ética y legal*

Competencia para poner en práctica la normativa que regula los derechos de autor en lo concerniente a la utilización y compartición en línea de contenido digital como parte de la práctica docente (Suárez et al., 2010; MINEDUC, 2011).

1.3.6 Seguridad

Competencia para conducirse de manera efectiva en entornos digitales, teniendo en cuenta aspectos referidos a la salvaguarda de la privacidad y a las buenas prácticas de ciudadanía digital (MINEDUC, 2011; Punie y Brečko, 2013).

1.3.7 Desarrollo profesional

Participar efectivamente de programas o actividades conducentes al desarrollo profesional docente, particularmente en lo que concierne a la integración de las TIC en la práctica pedagógica (TESOL, 2008; MINEDUC, 2011; UNESCO, 2011; Healey et al., 2011).

1.4 Integración de las TIC en TEFL

La integración de las TIC está referida a la optimización y desarrollo de la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera mediante el empleo de las tecnologías digitales de manera pedagógica y crítica (Healey et al., 2011; Mercado, 2012; Motteram, 2013), aprovechando efectivamente las diversas posibilidades ofrecidas por éstas.

Esta investigación considera que el constructo denominado integración de las TIC en TEFL está constituido por tres dimensiones: optimización de TEFL mediante la incorporación de las TIC, promoción del trabajo colaborativo del estudiantado en inglés mediado por TIC y la evaluación del alumnado, así como del proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma, ambos mediados por TIC (TESOL, 2008; Healey et al., 2011; Walker y White, 2013; Baser et al., 2016).

1.4.1 Dimensión de optimización de TEFL mediante la incorporación de TIC

Esta dimensión está referida al planeamiento y desarrollo, así como a la promoción de las capacidades comunicacionales en inglés mediante la utilización de las TIC en clase (Healey et al., 2011; Mercado, 2012).

1.4.2 Dimensión del trabajo colaborativo del alumnado mediado por TIC

Esta dimensión comprende el desarrollo del trabajo colaborativo del alumnado en inglés mediado por TIC, ya sea través de aplicaciones basadas en nube, videoconferencia o redes sociales educativas, con la finalidad facilitar el desarrollo de las competencias comunicacionales en inglés del alumnado (Healey et al., 2011; Lightbown y Spada, 2013; Ellis, 2015).

1.4.3 Dimensión de evaluación del alumnado mediada por TIC

Esta dimensión abarca la evaluación formativa y sumativa del alumnado mediada por TIC, con la finalidad de mejorar, asimismo, el proceso de enseñanza-aprendizaje

llevado a cabo por el profesorado (Brown, 2004; Harmer, 2011).

2 | OBJETIVOS/HIPÓTESIS

El Objetivo es determinar la relación entre las competencias digitales docentes (variable uno) y la integración de las TIC en TEFL (variable dos).

3 | METODOLOGÍA/MÉTODO

Este estudio es empírico, cuantitativo, sincrónico y correlacional puesto que su propósito es obtener información directamente de los participantes mediante la utilización de un instrumento de recolección de información durante un periodo relativamente corto de tiempo, para así proceder al análisis estadístico de la información obtenida (Creswell, 2005; Sullivan y Calderwood, 2017).

En base al marco teórico, el primer paso fue la construcción de cuestionario de 44 preguntas (ver anexo) destinado a obtener información referida a la percepción docente respecto a sus competencias digitales (variable uno) y a la integración de las TIC en TEFL (variable dos). Este cuestionario está constituido por preguntas en escala Likert de 5 niveles, cuyas opciones de respuestas eran Muy frecuentemente (5), Frecuentemente (4), A veces (3), Raramente (2) y Nunca (1), todas la cuales tenían como finalidad determinar la frecuencia en la cual ambos aspectos eran puestos en práctica por los docentes en su práctica pedagógica TEFL.

La versión final del cuestionario fue sometida a un proceso de validación que comprendió el juicio de tres expertos, quienes proporcionaron retroalimentación acerca de la estructura y la formulación de las preguntas. Asimismo, dicho cuestionario fue respondido por tres docentes voluntarios quienes verbalizaron sus respuestas a determinadas preguntas, lo que se conoce como procesos de respuesta (Ary et al., 2006), lo cual tenía como finalidad tener la certeza de una comprensión adecuada por parte de éstos de las preguntas planteadas. El siguiente paso fue la realización de una prueba piloto con la participación de 33 profesores voluntarios (Hernández et al., 2014; Soriano, 2014) para así verificar la confiabilidad del instrumento, la cual se obtuvo mediante el alfa de Cronbach (α), cuyo valor oscilaba entre alto y muy alto: $0.606 \leq \alpha \leq 0.917$ (Corral, 2009). Una vez concluidos los pasos anteriores, se tenía lista la versión final del cuestionario para su administración (ver figura 1 y anexo).

La población docente estaba constituida por 781 profesores en Lima y provincias, determinándose una muestra representativa de 258 participantes ($p < 0.05$), los cuales fueron elegidos de manera probabilística mediante SPSS v24. Luego de ello, el hipervínculo del cuestionario fue enviado a los docentes de la muestra mediante correo electrónico, conjuntamente con el consentimiento informado.

Una vez obtenidas las respuestas de 219 participantes, se efectuó un análisis de factores confirmatorio (De la Garza et al., 2013), el cual permitió corroborar que el instrumento de recolección de información estaba efectivamente constituido por 10 dimensiones (ver figura 2), tal como fue inicialmente determinado en el marco teórico. Finalmente, el alfa de Cronbach (α) arrojó $\alpha=0.881$ para las competencias digitales docentes (variable uno) y $\alpha=0.910$ para la integración de las TIC en TEFL (variable dos), demostrando la alta confiabilidad del instrumento construido en lo que respecta a sus dos partes constituyentes.

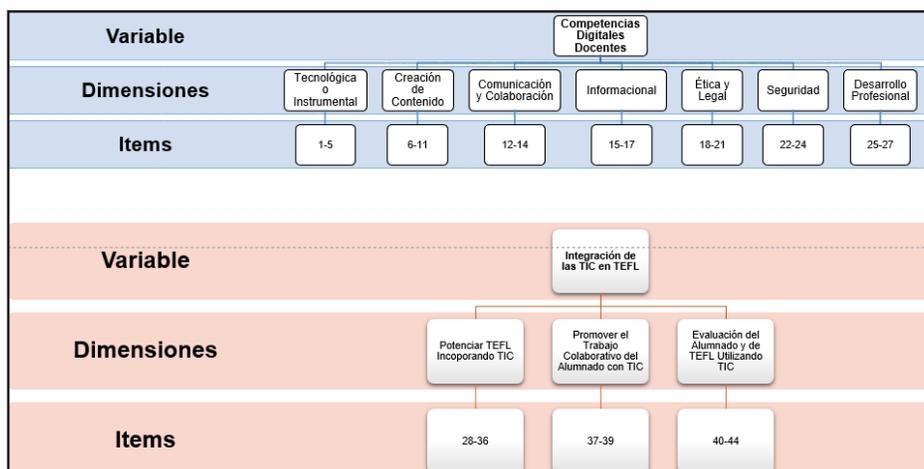


Figura 1. Estructura del cuestionario de 44 preguntas.

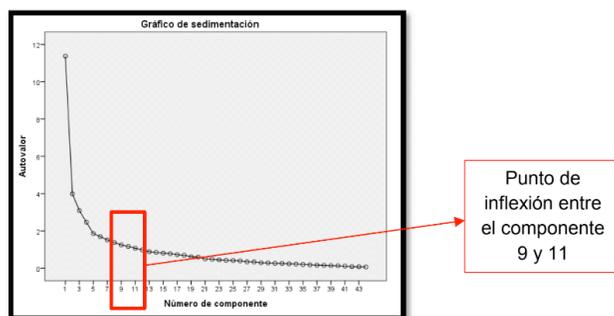


Figura 2. Análisis de factores confirmatorio: Gráfico de sedimentación en SPSS v24.

4 | RESULTADOS

4.1 Relación entre las competencias digitales docentes y la integración de las TIC en TEFL

El coeficiente de correlación de Pearson obtenido entre las dimensiones de ambas

variables (ver la intersección de las variables en la figura 3), muestra valores positivos y significativos ($+0.166 \leq r \leq +0.550$), demostrando empíricamente que existe una relación, no necesariamente causal, entre las competencias digitales y la integración de las TIC en TEFL.

En otras palabras, esta investigación encuentra que la competencia digital docente puede estar relacionada con una integración efectiva y pedagógica de las TIC en TEFL. Sin embargo, los coeficientes de correlación de Pearson oscilan entre débiles y moderados, sugiriendo que dicha relación podría estar influenciada o mediada por otros factores que podrían ser determinados con mayor profundidad y claridad mediante la realización de estudios de tipo cualitativo o mixto.

Competencias Digitales Docentes		Integración de TIC en TEFL							Integración de TIC en TEFL		
		Tecnológica o Instrumental	Creación de Contenido	Comunicación y Colaboración	Informacional	Ética y Legal	Seguridad	Desarrollo Profesional	Optimización de TEFL incorporando TIC	Promoción del Trabajo Colaborativo del Alumnado con TIC	Evaluación del Alumnado y del Proceso TEFL Mediante TIC
Tecnológica o Instrumental	Correlación de Pearson	1	.470	.552	.408	.275	.211	.393	.356	.368	.166
	Sig. (bilateral)		.000	.000	.000	.000	.002	.000	.000	.000	.014
Creación de Contenido	Correlación de Pearson	.470**	1	.560**	.470**	.392**	.236**	.509**	.494**	.436**	.376**
	Sig. (bilateral)	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
Comunicación y Colaboración	Correlación de Pearson	.552**	.560**	1	.449**	.356**	.122	.425**	.392**	.502**	.370**
	Sig. (bilateral)	.000	.000		.000	.000	.071	.000	.000	.000	.000
Informacional	Correlación de Pearson	.408**	.470**	.449**	1	.444**	.191**	.569**	.468**	.329**	.307**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000		.000	.005	.000	.000	.000	.000
Ética y Legal	Correlación de Pearson	.275**	.392**	.356**	.444**	1	.332**	.431**	.344**	.404**	.306**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000
Seguridad	Correlación de Pearson	.211**	.236**	.122	.191**	.332**	1	.297**	.252**	.120	.055
	Sig. (bilateral)	.002	.000	.071	.005	.000		.000	.000	.075	.422
Desarrollo Profesional	Correlación de Pearson	.393**	.509**	.425**	.569**	.431**	.297**	1	.550**	.399**	.340**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000
Dimensión de Integración de las Tecnologías para Potenciar la Enseñanza del Idioma	Correlación de Pearson	.356**	.494**	.392**	.468**	.344**	.252**	.550**	1	.390	.558
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.000
Dimensión de Trabajo Colaborativo del Alumnado	Correlación de Pearson	.368**	.436**	.502**	.329**	.404**	.120	.399**	.390**	1	.391**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.000	.075	.000	.000		.000
Dimensión de Evaluación del Alumnado y del Proceso de Enseñanza	Correlación de Pearson	.166	.378**	.370**	.307**	.306**	.055	.340**	.558**	.381**	1
	Sig. (bilateral)	.014	.000	.000	.000	.000	.422	.000	.000	.000	
		.219	.219	.219	.219	.219	.219	.219	.219	.219	.219

** La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).
* La correlación es significativa en el nivel 0.05 (bilateral).

Figura 3. Relación entre las competencias digitales docentes y la integración de las TIC en TEFL (ver intersección de variables y los coeficientes de correlación de Pearson).

4.2 Relación entre desarrollo profesional docente y la optimización de TEFL mediada por TIC

Esta investigación demuestra que existe una correlación de Pearson moderada entre la dimensión de desarrollo profesional docente (variable uno) y la dimensión de optimización de TEFL mediada por TIC (variable dos), cuyo valor es $r = +0.550$ (ver intersección en figura 3). Como consecuencia, este estudio proporciona evidencia empírica

respecto a la importancia del desarrollo profesional docente conducente a facilitar el logro de objetivos TEFL, el desarrollo de las capacidades comunicacionales del alumnado en inglés y la realización de procesos de enseñanza caracterizados por la autoevaluación y reflexión del profesorado (TESOL, 2008; Healey et al., 2011; MINEDUC, 2011; Walker y White, 2013; Baser et al., 2016; Yardelen-Damar et al., 2017).

4.3 Relación entre la competencia Informacional y la optimización de TEFL mediada por TIC

Este estudio señala que existe una correlación de Pearson moderada entre la dimensión de la competencia informacional (variable uno) y la dimensión de optimización de TEFL mediada por TIC (variable dos), la cual es $r = +0.468$ (ver intersección en figura 3). Ciertamente, este hecho constituye evidencia empírica respecto a que la competencia Informacional, la cual es la capacidad de buscar, seleccionar, procesar, reutilizar y producir nueva información (Adell, 2011; Punie y Brečko, 2013) se encuentra relacionada con la incorporación de las TIC en TEFL para el desarrollo de las capacidades comunicacionales del alumnado en inglés. Es preciso indicar que la literatura académica existente destaca la importancia de la toma de decisiones informadas por parte de los docentes EFL respecto a su práctica profesional mediante una constante y efectiva gestión del flujo de información proveniente del contexto social y educacional en la que ésta se desarrolla (Harmer, 2011).

4.4 Relación entre la dimensión de competencia tecnológica y las dimensiones de integración de las TIC en TEFL

Este estudio demuestra que la dimensión de competencia tecnológica (variable uno) posee una correlación de Pearson que oscila entre débil y moderada con las dimensiones de la variable de integración de TIC en TEFL, cuyos valores son $+0.166 \leq r \leq +0.368$ (ver intersección en figura 3). Las correlaciones obtenidas indican que la competencia tecnológica o instrumental es necesaria, aunque no suficiente, para una incorporación efectiva y pedagógica de las TIC en TEFL (Healey et al., 2011; Wu & Wang, 2015; Yardelen-Damar et al., 2017).

5 | CONCLUSIONES

5.1. Existe una relación entre las competencias digitales docentes y la integración de las TIC en TEFL, lo cual es evidenciado empíricamente mediante los coeficientes de correlación de Pearson obtenidos entre las dimensiones de ambas variables ($+0.166 \leq r \leq +0.550$). Sin embargo, esta correlación es de índole débil a moderada, lo que implica la existencia de otros factores involucrados que median entre ambas variables, los cuales pueden ser determinados o dilucidados mediante estudios cualitativos o mixtos.

5.2. Existe una relación entre el desarrollo profesional docente y la optimización de TEFL mediada por TIC ($r = +0.550$). De hecho, el crecimiento profesional del

profesorado guarda relación con el planteamiento de acciones destinadas a la mejora de la incorporación de las tecnologías digitales para el desarrollo de las capacidades comunicacionales del estudiantado, logro de objetivos pedagógicos, satisfacción de expectativas pedagógicas del alumnado y desarrollo de capacidades de pensamiento superior.

5.3. Existe una relación entre las competencias informacionales y la optimización de TEFL mediada por TIC ($r = +0.468$). Ciertamente, la capacidad de gestionar un constante flujo de información proveniente de diversas fuentes constituye una competencia docente clave para la toma de decisiones informadas respecto a la utilización de las tecnologías digitales para el desarrollo de las capacidades comunicacionales del estudiantado en el idioma inglés.

REFERENCIAS

Adell, J. (2011). *La competencia digital - Jordi Adell*. De <https://youtu.be/tjC1LOC0r1g>

Ary, D., Cheser, L., Razavieh, A. y Sorensen, C. (2006). *Introduction to Research in Education*. Belmont, USA: Thomson.

Baser, D., Kopcha, T. y Ozden, M. (2016). **Developing a technological pedagogical content knowledge (TPACK) assessment for preservice teachers learning to teach English as a foreign language**. *Computer Assisted Language Learning*, 29(4), 749-764. doi:10.1080/09588221.2015.1047456

Brown, D. (2001). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New York, United States of America: Addison Wesley Longman.

Brown, D. (2004). *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*. New York, United States of America: Longman.

Cambridge Dictionary. (2018). *ICT*. Recuperado de <https://dictionary.cambridge.org/es/diccionario/ingles/ict>

Corral, Y. (2009). **Validez y Confiabilidad de los Instrumentos de Investigación para la Recolección de Datos**. *Revista Ciencias de la Educación*, 19(33), 228-247. Recuperado de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n33/art12.pdf>

Creswell, J. (2005). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. New Jersey, USA: PEARSON.

De la Garza, J., Morales, B. y González, B. (2013). *Análisis Estadístico Multivariante. Un enfoque teórico y práctico*. México, D.F., México: McGraw Hill.

Ellis, R. (2015). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford, UK: Oxford Applied Linguistics.

Gros, B. y Mas, X. (2016). **¿Cómo aprender en red?** En C. Suárez & B. Gros. (Ed.), *Pedagogía Red* (pp.55-75). Barcelona, España: Octaedro.

Harmer, J. (2011). **The Practice of English Language Teaching**. Essex, United Kingdom: Pearson Longman.

Healey, D., Hanson-Smith, E., Hubbard, P., Ioannou-Georgiou, S., Kessler, G. y Ware, P. (2011). **TESOL Technology Standards. Description, Implementation, Integration**. Virginia, USA: Teachers of English to Speakers of Other Languages.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). **Metodología de la Investigación**. México D.F., México: McGraw Hill Education.

Instefjord, E. y Munthe, E. (2016). **Preparing pre-service teachers to integrate technology: an analysis of the emphasis on digital competence in teacher education curricula**. *European Journal of Teacher Education*. 39(1), 77-93. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2015.1100602>

International Society for Technology in Education. (2018). **International Standards for Educators**. Recuperado de <https://www.iste.org/standards/for-educators>

Lightbown, P. y Spada, N. (2013). **How Languages are Learned**. Oxford, United Kingdom: Oxford.

Mercado, L. (2012). **Integración de la Tecnología Educativa en el Aula: English Language Learning and Technology**. Buenos Aires, Argentina: CENGAGE Learning.

Ministerio de Educación de Chile. (2011). **Competencias y Estándares TIC para la profesión docente**. Recuperado de <http://www.enlaces.cl/marco-de-competencias-tecnologicas-para-el-sistema-escolar/>

Motteram, G. (2013). **Developing and extending our understanding of language learning and technology**. In G. Motteram. (Ed.), *Innovations in learning technologies for English language teaching* (pp.177-191). London, UK: British Council.

Pérez, A. (2012). **Educarse en la era digital: La escuela educativa**. Madrid, España: Morata.

Puentedura, R. (2016). **How to apply the SAMR model with Ruben Puentedura**. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=ZQTx2UQQvbU>

Punie, Y. y Brečko, B. (Ed.). (2013). **DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe**. Recuperado de <http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC83167/lb-na-26035-enn.pdf>

Soriano, A. (2014). **Diseño y validación de instrumentos de medición**. *Diálogos*, 14(13), 19-40. Recuperado de http://www.redicces.org.sv/jspui/bitstream/10972/2105/1/2%20dise%C3%B1oyvalidacion_dialogos14.pdf

Suárez, C. (2008). **Educación y Virtualidad**. Lima, Perú: Editorial Universitaria.

Suárez, C. (2010). **Cooperación como Condición Social del Aprendizaje**. Barcelona, España: Editorial UOC.

Suárez, C., Lloret, C., Mengual, S. y Álvarez, D. (2015). **Guía Práctica de la Educación Digital**. Recuperado de http://educalab.es/documents/10180/216105/Guia_Practica_de_la_Educacion_Digital/a48a1fc7-fe88-4250-a9e3-51dc4f127d4a

Sullivan, A. y Calderwood, L. (2017). **Surveys: Longitudinal, Cross-sectional, and Trend Studies**. En D. Wyse, N. Selwyn, E. Smith y L. Suter (Ed.), *The BERA/SAGE Handbook of Educational Research*. (pp.395-410). London, UK: BERA & SAGE.

TESOL. (2008). **TESOL Technology Standards Framework**. Recuperado de https://www.tesol.org/docs/default-source/books/bk_technologystandards_framework_721.pdf

UNESCO. (2011). **ICT Competency Framework for Teachers**. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002134/213475e.pdf>

Vargas, J., Chumpitaz, L., Suárez, G. y Badia, A. (2014). **Relación entre las Competencias Digitales de Docentes de Educación básica y el Uso Educativo de las Tecnologías en las Aulas**. *PROFESORADO*, 18(3), 361-376. Recuperado de <https://doaj.org/article/7bff19bcd24c43d099d06f05e457393b>

Walker, A. y White, G. (2013). **Technology Enhanced Language Learning. Connecting theory and practice**. Oxford, United Kingdom: Oxford.

Wu, Y. y Wang, A. (2015). **Technological, Pedagogical, and Content Knowledge in Teaching English as a Foreign Language: Representation of Primary Teachers of English in Taiwan**. *Asia-Pacific Education Researcher*, 24(3), 525-533. doi:10.1007/s40299-015-0240-7

Yerdelen-Damar, S., Boz, Y. y Aydın-Günbatır, S. (2017). **Mediated Effects of Technology Competencies and Experiences on Relations among Attitudes Towards Technology Use, Technology Ownership, and Self Efficacy about Technological Pedagogical Content Knowledge**. *Journal Of Science Education & Technology*, 26(4), 394-405. doi:10.1007/s10956-017-9687-z

ANEXO: CUESTIONARIO

Dimensión	Pregunta (Opciones de Respuesta: Muy frecuentemente, Frecuentemente, A veces, Pocas veces y Nunca)
Tecnológica o Instrumental	1 Utilizo el micrófono de mi computador personal, portátil o similar.
	2 Utilizo la cámara web de mi computador personal, portátil o similar.
	3 Almaceno contenido en línea empleando OneDrive, OneNote, Google Drive, Sharepoint o similares.
	4 Comparto contenido en línea empleando OneDrive, OneNote, Google Drive, Sharepoint o similares.
	5 Utilizo programas para videoconferencia empleando Skype, Hangouts, Meet, Blackboard Collaborate, Adobe Connect, Zoom o similares.

Creación de Contenido	6	Elaboro textos que utilizo para la enseñanza de inglés empleando Microsoft Word, Google Docs o similares.
	7	Elaboro presentaciones que utilizo para la enseñanza de inglés empleando Microsoft Power Point, Google Presentations, Prezi o similares.
	8	Elaboro audios que utilizo para la enseñanza de inglés empleando Audacity o similares.
	9	Elaboro vídeos que utilizo para la enseñanza de inglés empleando Camtasia, Movie Maker, Screencast-o-Matic, Edpuzzle o similares.
	10	Preparo ejercicios en línea que utilizo para la enseñanza de inglés empleando Educaplay, Hot Potatoes, Socrative, Kahoot o similares.
Comunicación y Colaboración	11	Elaboro material en realidad virtual que utilizo para la enseñanza de inglés empleando Cámara Cardboard, PhotoOxy o similares.
	12	Trabajo de manera colaborativa con otros docentes de inglés empleando OneDrive, OneNote, Sharepoint, Google Drive o similares.
	13	Interactúo con otros docentes de inglés a través de redes sociales educativas, tales como Edmodo, Google Plus o similares.
Informacional	14	Trabajo de manera colaborativa con otros docentes de inglés mediante videoconferencia empleando Skype, Hangouts, Meet, Blackboard Collaborate, Adobe Connect o similares.
	15	Utilizo bases de datos académicas, tales como Dialnet, SciELO, Google Académico o similares para acceder a investigaciones acerca del uso de tecnología en la enseñanza de inglés.
	16	Gestiono información sobre la enseñanza de inglés proveniente de internet adoptando una postura respecto a su importancia y propósito.
Ética y Legal	17	Tomo decisiones informadas respecto al uso de recursos digitales de acuerdo al contexto de enseñanza del inglés.
	18	Tomo en cuenta las normas legales sobre derechos de propiedad intelectual para contenidos digitales, tales como Copyright, Copyleft o Creative Commons.
	19	Comparto en línea productos o trabajos de estudiantes solamente con la autorización de éstos.
	20	Tomo en cuenta las normas legales respecto a la protección de la privacidad de los estudiantes (fotos, correos electrónicos, calificaciones, trabajos, etc.).
	21	Busco asesoría profesional respecto a la protección de la privacidad de los estudiantes (fotos, correos electrónicos, calificaciones o trabajos).
Seguridad	22	Tengo en cuenta que la comunicación en línea no es necesariamente privada.
	23	Adopto precauciones al publicar contenido en línea, ya que éste puede permanecer indefinidamente en internet.
	24	Adopto precauciones al publicar contenido en línea, ya que éste puede propagarse desmedidamente o viralizarse en internet.
Desarrollo Profesional	25	Reviso literatura académica (investigaciones o artículos) sobre la incorporación de tecnología para el logro de mis objetivos pedagógicos en la enseñanza de inglés.
	26	Asisto a conferencias (presenciales o en línea) sobre la incorporación de tecnología para el logro de mis objetivos pedagógicos en la enseñanza del idioma inglés.
	27	Planteo de manera reflexiva acciones de mejora en el uso de tecnologías que benefician mi desempeño docente en la enseñanza de inglés.

Integración de las Tecnologías para Potenciar la Enseñanza del Idioma	28	Tomo en cuenta mi enfoque pedagógico para incorporar tecnología en la enseñanza de inglés.
	29	Planifico mis clases considerando a la tecnología como un medio para el logro de mis objetivos pedagógicos en la enseñanza de inglés.
	30	Planifico mis clases considerando los resultados de investigaciones académicas sobre la incorporación de tecnología en la enseñanza de inglés.
	31	Tomo en cuenta las necesidades pedagógicas de los estudiantes e incorporo tecnología de acuerdo a ello para potenciar la enseñanza de inglés.
	32	Promuevo en mis estudiantes el desarrollo de la expresión oral (speaking) en inglés utilizando la tecnología como un medio para lograrlo.
	33	Promuevo en mis estudiantes el desarrollo de la expresión escrita (writing) en inglés utilizando la tecnología como un medio para lograrlo.
	34	Promuevo en mis estudiantes el desarrollo de la comprensión auditiva (listening) en inglés utilizando la tecnología como un medio para lograrlo.
	35	Promuevo en mis estudiantes el desarrollo de la comprensión lectora (reading) en inglés utilizando la tecnología como un medio para lograrlo.
Trabajo Colaborativo del Alumnado	36	Promuevo en mis estudiantes el desarrollo de capacidades de pensamiento superior (analizar, evaluar, crear) utilizando la tecnología como un medio para lograrlo.
	37	Promuevo el trabajo colaborativo en inglés entre mis estudiantes a través de OneDrive, OneNote, Sharepoint, Google Drive o similares.
	38	Promuevo el trabajo colaborativo en inglés entre mis estudiantes en redes sociales educativas, tales como Edmodo, Google Plus o similares.
Evaluación del Alumnado y del Proceso de Enseñanza	39	Promuevo el trabajo colaborativo en inglés entre mis estudiantes en aplicaciones de videoconferencia, tales como Skype, Hangouts, Meet, Blackboard Collaborate, Adobe Connect o similares.
	40	Realizo evaluación formativa o sumativa de la expresión oral (speaking) en inglés de mis estudiantes utilizando la tecnología como un medio para lograrlo.
	41	Realizo evaluación formativa o sumativa de la expresión escrita (writing) en inglés de mis estudiantes utilizando la tecnología como un medio para lograrlo.
	42	Realizo evaluación formativa o sumativa de la comprensión auditiva (listening) de mis estudiantes utilizando la tecnología como un medio para lograrlo.
	43	Realizo evaluación formativa o sumativa de la comprensión lectora (reading) en inglés de mis estudiantes utilizando la tecnología como un medio para lograrlo.
	44	Analizo los resultados de la evaluación formativa o sumativa (realizada con tecnología) para tomar acciones de mejora en la enseñanza de inglés.

Tabla 1. Encuesta para recojo de información.

CAPÍTULO 20

A AVALIAÇÃO FORMATIVA COMO COROLÁRIO DO DIREITO FUNDAMENTAL DE EDUCAR

Data de aceite: 01/02/2021

Data de submissão: 16/11/2020

José Carlos Silva

Universidade Metropolitana de Santos
Santos – São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/0147821863718242>

Andrea Wild

Universidade Metropolitana de Santos;
Universidade Paulista
Santos – São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/0058856285149791>

Cibele Mara Dugaich

Universidade Metropolitana de Santos;
Universidade Paulista
Santos – São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/3486098529358426>

Elisete Gomes Natário

Universidade Metropolitana de Santos
Santos – São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/1475193845890275>

RESUMO: A importância da Educação tem sido discutida ao longo dos anos. Alçada à categoria de direitos humanos fundamentais, dispositivos normativos, inclusive de cunho internacional, resguardam o direito à educação. Os direitos humanos mantêm estreita relação com a dignidade humana, cujo princípio existe para proteger o ser humano, tornando-o titular de respeito por parte do Estado e de seus semelhantes. O ato de educar é um ato de respeito pelo ser humano. Formar um indivíduo

significa promover o seu pleno desenvolvimento, no seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. O processo de aprendizagem compreende várias fases, mas para muitos professores e alunos, se encerra com a fase da avaliação. Comumente profissionais da educação se deparam com a dicotomia de que aula é aula e prova é prova, esquecendo-se de que a avaliação deveria permear todo o processo de aprendizagem, não como uma questão pontual, mas, sim, de forma cumulativa e contínua. O objetivo deste estudo bibliográfico é o de promover uma discussão no campo da avaliação, abordando aspectos da avaliação formativa. Os vários dispositivos legais aqui examinados, desde normas de cunho internacional, normas constitucionais, legais e infralegais pressupõem que a avaliação deve estar a serviço da educação, constituindo verdadeiro instrumento para analisar o desenvolvimento da construção da aprendizagem, permitir que se faça uma autoavaliação, replanejar as ações para que não haja lacunas na aprendizagem dos estudantes, de modo que consigam promover mecanismos de recuperação contínua das habilidades e competências que não foram alcançadas ao longo do processo de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: educação, práticas docentes, avaliação formativa direitos humanos.

FORMATIVE ASSESSEMENT AS A COROLLARY OF THE FUNDAMENTAL RIGHT TO EDUCATE

ABSTRACT: Much has been discussed over the years about the importance of Education. Raised

to the category of fundamental human rights, normative provisions, including those of an international nature, safeguard the right to education. Human rights have a close relationship with human dignity, whose principle exists to protect the human being, making him the holder of respect by the State and his fellow men. The act of educating is an act of respect for the human being. Educating an individual means promoting his full development, in his preparation for the exercise of citizenship and his qualification for work. The learning process comprises several phases, and for many teachers and students, it ends with the assessment phase. Commonly education professionals are faced with the dichotomy that class is class and assessment is assessment. They forget that assessment, in fact, should permeate the entire learning process, not as a one-off question, but in a cumulative and continuous way. The purpose of this bibliographic study is to promote a discussion in the field of assessment, addressing aspects of formative assessment. The various legal provisions examined here, from international standards, constitutional, legal and non-legal standards, assume that assessment must be at the service of education, constituting a true instrument to analyze the development of learning construction, allowing self-evaluation to be carried out, redesigning the actions so that there are no gaps in students' learning, so that they are able to promote mechanisms for the continuous recovery of skills and competences that were not achieved during the learning process.

KEYWORDS: education, teaching practice, formative assessment, human rights.

1 | INTRODUÇÃO

Muitos professores acreditam que avaliação dos conteúdos trabalhados com os alunos se limita à aplicação de provas, tanto que a maioria das instituições de ensino dedicam, em seu calendário anual, uma semana para as provas bimestrais, uma para provas substitutivas e outra para as finais. Observa-se ainda entrega de exercícios, valendo pontos que serão acrescidos às notas do bimestre, dentre outras atividades para composição da média final. Há um certo “engessamento” das avaliações e uma dicotomia de que aula é aula e prova é prova.

O próprio comportamento dos estudantes traduz a cultura da avaliação. Depresbiteris e Tavares (2009) relatam perguntas que se tornam comuns em momentos de avaliação: *“O que vai cair na prova?”*, *“O que eu tenho que estudar?”*, *“Por que o senhor me deu esta nota?”*

Oba! Acabaram-se as provas, já não tenho mais nada que estudar.

Isso aí cai na prova, professor?

Estudei tanto para nada! Não caiu nada do que estudei...que perda de tempo (DEPRESBITERIS;TAVARES, 2009, p.17).

Vista sob esse enfoque, a avaliação parece encerrar um ciclo, como se o professor não tivesse o que ensinar, tampouco o aluno ainda tivesse algum conteúdo a aprender

após a avaliação, na medida em que a avaliação em si parece ser a única destinação de todo processo de ensino.

Esse contexto torna premente que se promova uma reflexão sobre a avaliação, sobre a sua finalidade, o objeto no qual se concentra, as expectativas de aprendizagem envolvidas e o porquê da escolha de cada instrumento de avaliação.

Para Luckesi (1996), é corrente o emprego da avaliação como instrumento de verificação do conhecimento acumulado pelo aluno, visando à sua classificação em apto ou inapto para, assim, promovê-lo ou retê-lo. Nesta situação, estamos adotando o princípio de verificação do conhecimento, ao invés de avaliação do conhecimento. Segundo o autor, “o ato de avaliar implica coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto de avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade” (p.52); a partir de então, ainda no entendimento do autor, devem ser tomadas decisões de manter a situação como está ou de atuar sobre ela.

Em consonância com este entendimento, temos o artigo 24 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que defende que o rendimento escolar deva ser avaliado a partir de uma avaliação contínua e cumulativa, com ênfase nos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, bem como dos resultados obtidos ao longo do período (BRASIL, 1996).

Desta leitura, é passível concluirmos que a avaliação do desempenho do aluno não deve ser pontual, mas, sim, contínua e cumulativa. O foco principal é o de promover uma discussão no campo da avaliação, abordando aspectos da avaliação formativa, mostrando que esta não deve ser encarada como uma ação inovadora, restrita a ações implementadas apenas por escolas pilotos, como postula Perrenoud (1999) mas, sim, como um objeto de discussão e também de ação efetiva pelos educadores.

A avaliação formativa propicia tanto ao docente quanto aos estudantes, instrumentos para analisar o desenvolvimento da construção da aprendizagem, fazer uma autoavaliação, replanejar as ações para que não haja lacunas na aprendizagem dos alunos, de modo que consigam promover mecanismos de recuperação contínua das habilidades não desenvolvidas.

2 | ASPECTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO E DA AVALIAÇÃO FORMATIVA

A educação constitui um dos direitos fundamentais do indivíduo, tamanha é a sua importância para a vida das pessoas. Sabemos que educar um ser humano é mais do que construir conhecimentos, é formar um cidadão na sua plenitude, cômico de seus direitos e obrigações.

Comumente ouvimos que a educação é a base de tudo, tanto que, há tempos, muitos países, bem como organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas – ONU, a Organização dos Estados Americanos – OEA, assim como diplomas legais têm demonstrando uma preocupação ímpar com a educação e, por essa razão, se debruçam

para assegurarem o direito à educação. É possível identificar na própria Declaração Universal dos Direitos do Homem, firmada em 1948, a prevalência deste pensamento – “A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais [...]”.

A Constituição da República Federativa do Brasil é a base para a legislação que regulamenta a educação do país; assim, partindo do seu artigo 6º, tem-se que, entre inúmeros direitos sociais, figura o da educação.

Sendo assim, a educação é um direito social que é condição imprescindível para o exercício dos direitos do homem enquanto cidadão brasileiro. Ainda no mesmo diploma legal, o artigo 205 fundamenta o direito à educação, como um direito de todos e dever do Estado e da família. Com o apoio da sociedade será promovida com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa, no seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASI, 1988).

O artigo 206 do mesmo diploma legal ainda complementa, destacando os incisos I, II e III que serão base para discussões futuras neste capítulo.

Como é possível observar, a Constituição prevê que a educação é um direito de todos e que as condições de acesso e permanência devem ser asseguradas enquanto princípios básicos, assim como a liberdade de aprender, ensinar e pesquisar. Acentua a importância do pluralismo de ideias e de diferentes concepções pedagógicas, bem como a coexistência de instituições públicas e privadas (BRASIL, 1988).

A Constituição Federal igualmente estabelece que o Plano Nacional de Educação terá o objetivo de articular o sistema nacional de educação, para o fito de definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias por meio de ações integradas dos poderes públicos no sentido de erradicar o analfabetismo, universalizar o atendimento escolar, bem como, conduzir à melhoria da qualidade de ensino (art. 214 CRF/88).

É certo que a Constituição Federal explicita quais são as responsabilidades e preocupações para com a educação, porém, existem legislações infraconstitucionais e atos normativos que complementam e detalham melhor o assunto em tela.

Vejamos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, em estreita observância dos ditames constitucionais, estabelece as diretrizes e bases para educação em todos os seus níveis (BRASIL, 1996). Dentre os princípios que regem o ensino, destacamos a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, além do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (art. 3º).

A avaliação não pode constituir uma mera etapa desintegrada do processo de aprendizagem, mas, sim, deve funcionar como elemento integrante da aprendizagem, como uma mola propulsora, não apenas como um conjunto de provas e trabalhos que concluem se o aluno está aprovado ou não ao término de um determinado ciclo letivo.

Esta preocupação com a avaliação formativa está explícita na LDB (BRASIL, 1996),

quando esta trata da organização da educação básica, dando preferência à avaliação contínua e cumulativa, na qual os aspectos qualitativos devem prevalecer sobre os quantitativos, vejamos:

Neste mesmo diapasão, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1997) tratam que a avaliação não deve se restringir ao julgamento sobre o aluno, vejamos:

A avaliação, ao não se restringir ao julgamento sobre sucessos ou fracassos do aluno, é compreendida como um conjunto de atuações que tem a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica. Acontece contínua e sistematicamente por meio da interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno. Possibilita conhecer o quanto ele se aproxima ou não da expectativa de aprendizagem que o professor tem em determinados momentos da escolaridade, em função da intervenção pedagógica realizada (BRASIL, 1997, p. 55).

Os PCNs (BRASIL, 1997) observam que a avaliação deve subsidiar alunos, professores e escola com informações essenciais para a continuidade das ações educativas. Assim, a aula também implica um espaço de avaliação e tem o condão de subsidiar o professor com elementos de reflexão sobre sua prática educativa, para tomada de decisões. Quanto aos alunos, a avaliação possibilita a tomada de consciência sobre suas conquistas. O aluno precisa saber se está colaborando para com a sua aprendizagem, precisa desenvolver a autoavaliação, ou seja, diagnosticar o que aprendeu, ter consciência de suas potencialidades e fragilidades que deverão ser melhor trabalhadas.

Nesta mesma linha de raciocínio, é contemplada a avaliação, segundo os PCNs:

[...] elemento integrador entre a aprendizagem e o ensino; conjunto de ações cujo objetivo é o ajuste e a orientação da intervenção pedagógica para que o aluno aprenda da melhor forma; conjunto de ações que busca obter informações sobre o que foi aprendido e como; elemento de reflexão contínua para o professor sobre sua prática educativa; instrumento que possibilita ao aluno tomar consciência de seus avanços, dificuldades e possibilidades; ação que ocorre durante todo o processo de ensino e aprendizagem e não apenas em momentos específicos caracterizados como fechamento de grandes etapas de trabalho (BRASIL, 1997, p. 56).

Outro diploma normativo de suma importância são as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs (BRASIL, 1998) para o ensino fundamental que não poderia deixar de ser retratado no que toca à avaliação formativa, no qual, em consonância com a LDB (1996), estabelece que é necessário a adoção de estratégias para progresso individual e contínuo que favoreçam o crescimento dos estudantes, preservando a qualidade necessária para a formação escolar.

Com relação à Base Nacional Comum Curricular – BNCC, instituída pela RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que prevê um currículo único para todas as disciplinas no território nacional, define aprendizagens essenciais a todos os estudantes estabelecendo que:

Art. 2º As aprendizagens essenciais são definidas como conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e a capacidade de os mobilizar, articular e integrar, expressando-se em competências (BRASIL, 2017, p. 4).

Notadamente sobre o processo de avaliação da aprendizagem, a BNCC (2017) estabelece em seu artigo 8º que:

Os currículos, coerentes com a proposta pedagógica da instituição ou rede de ensino, devem adequar as proposições da BNCC à sua realidade, considerando, para tanto, o contexto e as características dos estudantes, devendo:

[...] V. Construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado, que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da instituição escolar, dos professores e dos alunos (BRASIL, 2017, p. 6).

Da leitura dos diversos diplomas legais e normativos que ressaltam a necessidade do estabelecimento de uma avaliação que permeie todo o processo de aprendizagem de forma contínua e prevalentemente qualitativa, podemos observar que, desde as recomendações de cunho internacional sobre a educação, até as normas do nosso direito interno, há uma consonância de valores voltados para a educação e a preocupação para com a formação da identidade do estudante enquanto ser humano.

3 I PROCESSO DE AVALIAÇÃO FORMATIVA

A avaliação, segundo Libâneo (1990), deve ser entendida por todos os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem como uma parte desse processo, e não como, comumente acontece, como um momento no qual se encerra uma etapa.

Depresbiteris e Tavares (2009) definem avaliar como medidas capazes de mostrar o quanto o aprendiz progrediu e guiar o professor no monitoramento desse progresso, baseado na formulação do juízo de valor e na realização de ações de melhoria, ponto culminante da avaliação.

Perrenoud (1999), dentro desta perspectiva, completa que:

[...] avaliar é – cedo ou tarde – criar hierarquias de excelência, em função das quais se decidirão a progressão no curso seguido, a seleção no início do secundário, a orientação para diversos tipos de estudos, a certificação antes da entrada no mercado de trabalho e, frequentemente, a contratação. Avaliar é também privilegiar um modo de estar em aula e no mundo, valorizar formas e normas de excelência, definir um aluno modelo, aplicado e dócil para uns, imaginativo e autônomo para outros (p. 9)

Já para Both (2011), a avaliação vai muito além de seu objetivo de perceber e identificar a quantas anda o desempenho dos alunos ou de qualquer outro profissional. Para

o autor, a avaliação cumpre um papel de voz da consciência, porque vai além do ensino em desenvolvimento, como também da aprendizagem que vai ocorrendo. Acentua que essa voz da consciência, no interior da ação avaliativa, indaga se os caminhos percorridos para a aprendizagem são os mais adequados para aqueles alunos para que se possa viabilizar “uma excelente aprendizagem”, como o próprio autor a define.

Ainda, na perspectiva de Both (2011), e acenando para o pensamento de Libâneo (1990), o processo de avaliação deve ser claro e objetivo para todos os alunos, que devem estar cientes de todas as etapas da ação avaliativa para que possam entender em quais momentos possuem falhas, de modo a buscarem mecanismos para saná-las. Tais processos devem estar em consonância com os planos de curso.

Libâneo (1990) assevera sobre a importância da avaliação para os professores, alunos e escola no sentido de levantar dados úteis para a tomada de decisões.

A avaliação ajuda a tornar mais claros os objetivos que se quer atingir. No início de uma unidade didática, o professor ainda não está muito seguro de como atingir os objetivos no decorrer do processo de transmissão e assimilação. À medida que vai conduzindo o trabalho e observando a reação dos alunos, os objetivos se vão clarificando, o que possibilita tomar novas decisões para as atividades subsequentes (p. 201).

A organização dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (BRASIL, 1997) vem, nesta mesma perspectiva, reforçar que a avaliação é um instrumento capaz de proporcionar uma visão importante sobre as práticas do docente e sobre o que efetivamente o aluno está aprendendo e que, portanto, nunca deve ser utilizada como instrumento punitivo.

A avaliação é considerada como elemento favorecedor da melhoria de qualidade da aprendizagem, deixando de funcionar como arma contra o aluno. É assumida como parte integrante e instrumento de autorregulação do processo de ensino e aprendizagem, para que os objetivos propostos sejam atingidos. A avaliação diz respeito não só ao aluno, mas também ao professor e ao próprio sistema escolar (BRASIL, 1997, p. 55).

Sobre os benefícios da avaliação, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) apresentam informações essenciais para reflexão contínua da prática do professor, para o aluno, revela-se um momento importante para que ele tome consciência das suas conquistas e dificuldades e, para a escola, para que se possam definir ações com vistas a buscar melhoria dos níveis da escola.

Quando se fala em processo de avaliação tem-se dois caminhos principais, sendo eles: o caminho da avaliação formativa e da avaliação somativa. Tais modelos de avaliação se fazem presentes no dia-a-dia da vida escolar e no cotidiano profissional dos alunos.

Depresbiteris e Tavares (2009) relatam que o estudioso Scriven, na década de 1960, trouxe a ideia de mérito e valor do que está sendo avaliado, tanto que são deles os termos “avaliação formativa” e “avaliação somativa”. Ainda para Scriven *apud* Depresbiteris e Tavares (2009), a avaliação formativa deveria ocorrer ao longo do desenvolvimento do

programa de estudos, com a finalidade de se coletar informações úteis para o aprimoramento do programa. Já a avaliação somativa tinha a finalidade de atribuir mérito ao programa, para se obter informações úteis sobre o programa, como a continuidade ou não do mesmo.

3.1 Avaliação formativa e Avaliação somativa

Perrenoud (1999) acentua que a avaliação formativa não requer nenhum padrão, desde que atenda a dois atores:

[...] uma avaliação não precisa conformar-se a nenhum padrão metodológico para ser formativa, basta que ela informe os dois principais atores do processo educativo: professor e o aluno. O primeiro para regular sua ação, a partir dos resultados que estão sendo obtidos, e o segundo para tomar consciência de suas dificuldades e buscar a melhoria de seu desempenho. (p.107)

Nesta mesma perspectiva, Romanowski e Wachowicz (2006) defendem a avaliação formativa como uma avaliação que procura acompanhar o desempenho do aluno no decorrer do processo de aprender. Esse acompanhamento é o mais importante para o processo de ensino aprendizagem, porque a partir dele é possível que o professor entenda os resultados das práticas pedagógicas adotadas para sua posterior adequação. Quanto ao aluno, é possível que identifique suas dificuldades e encontre meios para melhorar seu desempenho. A avaliação somativa, na perspectiva dos mesmos autores, é a realizada no final do processo e visa a indicar os resultados obtidos para definir a continuidade dos estudos, isto é, indica se o aluno foi ou não aprovado.

Depresbiteris e Tavares (2009) corroboram com o pensamento exposto e concluem:

A principal função da avaliação formativa é de regulação da aprendizagem. Na perspectiva formativa, a avaliação é tão integrada ao processo de aprendizagem que dele não se separa. Essa modalidade de avaliação reduz o fracasso que pode ocorrer pelo uso de uma avaliação de fins apenas somativos, quando não há mais tempo para melhorias (p.51).

As autoras complementam ainda que é possível que a avaliação somativa seja diferente do que geralmente é, apenas cálculo de média aritmética das avaliações formativas.

A avaliação somativa pode se transformar em momento de reflexão sobre o desempenho global do educando, realizada pelos professores que participaram de sua formação e mesmo com o próprio aluno, de forma que ele possa se avaliar (DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009, p.54)

Diante do exposto é essencial que os professores e toda a equipe gestora da escola entendam a importância e o significado da avaliação formativa e da avaliação somativa, lembrando que, desde a LDB 9.394/96, os PCN's (1997) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (2013) têm orientando que a avaliação deve ter caráter formativo, sobrepondo os aspectos qualitativos aos quantitativos e sobre os resultados

(BRASIL, 1996; 1997; 2013).

3.2 Instrumentos e critérios de avaliação e seus registros

Hoffmann (2017), quanto aos registros das avaliações, complementa que:

[...] devem se constituir em dados descritivos, analíticos, sobre aspectos qualitativos observados, pois dados quantitativos não permitem analisar em que aspectos o aluno evoluiu, de que estratégias se utiliza e outras questões de igual significado em termos de sua aprendizagem. (p.134)

Tendo em vista de que a avaliação é parte do processo de ensino e aprendizagem, seu objetivo é coletar dados para orientar direções, professores, pais e alunos sobre como os alunos estão aprendendo e se estão realmente aprendendo, a escolha dos instrumentos de avaliação que serão utilizados deve ser de extrema importância para que a escola tenha resultados o mais próximo possível do que se deseja.

Ainda segundo Hoffmann (2017), existe uma confusão, quanto ao entendimento, com a utilização da expressão instrumentos de avaliação e registra que:

[...] quando se fala de instrumentos de avaliação está se falando de testes, trabalhos e todas as formas de expressão do aluno que tenham por finalidade acompanhar o processo de aprendizagem de aluno por aluno, ou seja, as tarefas avaliativas. (p.135)

Both (2011) chama nossa atenção para a clareza que deve orientar a elaboração dos instrumentos de avaliação:

A clareza de concepção de avaliação na educação é aspecto fundamental para que a aprendizagem possa cumprir com conhecimento de causa a sua função primordial: levar o ser humano a perceber as condições pessoais e profissionais de que é detentor com vistas ao seu bom desempenho (p.121)

Assim como os instrumentos, os critérios de avaliação também precisam ser bem delineados para que a escola tenha clareza de que todas as ações estão alinhadas com o que a escola pretende e, conseqüentemente, com o que consta no Projeto Pedagógico do curso.

Os PCNs (BRASIL, 1997) definem os critérios como tendo um papel importante no processo de avaliação:

Os critérios de avaliação têm um papel importante, pois explicitam as expectativas de aprendizagem, considerando objetivos e conteúdos propostos para a área e para o ciclo, a organização lógica e interna dos conteúdos, as particularidades de cada momento da escolaridade e as possibilidades de aprendizagem decorrentes de cada etapa do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social em uma determinada situação, na qual os alunos tenham boas condições de desenvolvimento do ponto de vista pessoal e social (BRASIL, 1997, p. 59).

Critérios bem definidos explicitam quais são os objetivos dos instrumentos de

avaliação utilizados, esclarecem quais são as expectativas de aprendizagem requeridas naquele momento e evitam problemas posteriores.

À luz do que a escola pretende, algumas questões específicas sobre avaliação devem ser respondidas, conforme defendem Depresbiteris e Tavares (2009), no sentido de se identificar como a aprendizagem é denominada, o que as avaliações, de fato, objetivam em termos de memorização de conteúdos ou a real capacidade de o aluno desenvolver autonomia na resolução de problemas, bem como se as respostas dadas pelos alunos são argumentadas de forma coerente com os problemas apresentados.

Entender o que pretende a escola é essencial para que as avaliações sejam delineadas de acordo com a proposta da própria escola.

Cabe salientar também que as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental, embasadas na LDB 9394/96, fundamentam os instrumentos de avaliação em seu artigo 32, quais sejam:

I – assumir um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica [...].

II – utilizar vários instrumentos e procedimentos, tais como a observação, o registro descritivo e reflexivo, os trabalhos individuais e coletivos, os portfólios, exercícios, provas, questionários, dentre outros, tendo em conta a sua adequação à faixa etária e às características de desenvolvimento do educando;

III – fazer prevalecer os aspectos qualitativos da aprendizagem do aluno sobre os quantitativos, bem como os resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais [...].

IV – assegurar tempos e espaços diversos para que os alunos com menor rendimento tenham condições de ser devidamente atendidos ao longo do ano letivo;

V – prover, obrigatoriamente, períodos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo [...].

VI – assegurar tempos e espaços de reposição dos conteúdos curriculares, ao longo do ano letivo, aos alunos com frequência insuficiente, evitando, sempre que possível, a retenção por faltas;

VII – possibilitar a aceleração de estudos para os alunos com defasagem idade-série (BRASIL, 2010, p. 137-138).

Depresbiteris e Tavares (2009) abordam que os instrumentos de avaliação deveriam conter questões de como os alunos selecionam os conteúdos para resolver um problema, como os representam mentalmente, como os organizam e os recuperam, fazendo com

que a avaliação vá muito além de apenas definir as respostas entre certas e erradas, não importando o processo de construção daquelas respostas.

À luz dessa intenção, os instrumentos deveriam permitir não só a análise dos conhecimentos aprendidos pelo aluno, mas como ele consegue raciocinar. Os instrumentos deveriam conter, portanto, características que estimulem o aluno a:

Pensar em voz alta;

Recordar conhecimentos em situações simuladas;

Elaborar mapas, cognitivos, organizar gráficos, elaborar resumos, etc (p. 48).

Libâneo (1990) defende que a avaliação deve ser elaborada para cumprir tarefas de verificação, qualificação e apreciação qualitativa, conforme define:

Verificação: coleta de dados sobre o aproveitamento dos alunos, por intermédio de provas, exercícios e tarefas ou de meios auxiliares, como observação de desempenho, entrevistas, etc;

Qualificação: comprovação dos resultados alcançados em relação aos objetivos e, conforme o caso, atribuição de notas ou conceitos;

Apreciação qualitativa: avaliação propriamente dita dos resultados, referindo-os a padrões de desempenho esperados (p.196)

Ainda para preparação da avaliação, Depresbiteris e Tavares (2009, p.38) complementam que o valor da avaliação não está no instrumento em si, mas no uso que se faz dela. O que mais importa é o que se põe a prova, a maneira que se formulam as questões ou o que se exigem para a resolução de situações problemas.

Dentre uma infinidade de instrumentos de avaliação Both (2008) apresenta os principais e mais utilizados: prova objetiva, prova dissertativa, debate, seminário, trabalho em grupo, relatório individual, autoavaliação, observação, conselho de classe.

Both (2011) complementa que cabe ao professor em conjunto com seus alunos definir quais os instrumentos de avaliação mais compatíveis com aquele grupo e dentro do grupo quais os instrumentos que cada aluno tem maior facilidade de desenvolvimento.

Diante destas sugestões de instrumentos de avaliação, o autor elenca alguns que estão diretamente ligados com a avaliação formativa, são estes: observação do desempenho e contribuição do aluno, conselho de classe, seminário, debate, trabalho em grupo, relatório individual e a autoavaliação.

Em cada um destes instrumentos é possível perceber que o aluno poderá desenvolver diversas habilidades aplicando o conhecimento adquirido. Tais instrumentos

evidenciam tanto aspectos da construção da aprendizagem do aluno, da evidência de que ele construiu determinados conhecimentos, habilidades e até a competência para a resolução de situações problemas.

É importante se registrar que existem alunos que se expressam muito bem em uma avaliação dissertativa, outros têm um resultado muito melhor em uma avaliação objetiva, há ainda aqueles que se expressam melhor em atividades orais e de apresentação, portanto, cabe salientar a importância em se diversificar os instrumentos de avaliação, para que o aluno tenha o maior número possível de possibilidades de demonstrar sua aprendizagem de formas diferenciadas.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. **A avaliação da aprendizagem escolar**. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

BOTH, I. J. **Avaliação “voz da consciência” da aprendizagem**. IBPEX, Curitiba, 2011.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**, 2017. Ministério da Educação, Governo Federal. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 15 abr. 2019.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. Governo Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 20 abr. 2019.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**, 2013. Ministério da Educação, Governo Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 20 abr. 2019.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9 394 de 20 de dez. de 1996. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 19 abr. 2020.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 1997. Ministério da Educação, Governo Federal. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2019

_____. **Plano Nacional de Educação**, 2014. Ministério da Educação, Governo Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 15 mar. 2020.

DEPRESBITERIS, L; TAVARES, M. R. **Diversificar é preciso...: Instrumentos e técnicas de avaliação de aprendizagem**. Senac SP, 2009.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover – As setas do caminho**. 16 ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2017.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão escolar: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 1993.

_____ . **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

SACRISTÁN, J. G. e GÓMEZ, A. L. P. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALA, A. **A Prática Educativa**: Como ensinar. São Paulo. Artmed, 1998.

A ATUAÇÃO DO PROFESSOR ESPECIALISTA COMO TUTOR DE PEQUENOS GRUPOS INTERFERE NO DESEMPENHO DOS ESTUDANTES?

Data de aceite: 01/02/2021

Data de submissão: 17/11/2020

Maria Flávia Pereira da Silva

<http://lattes.cnpq.br/4713832599783928>

Maria Elizabeth da Silva Hernandes Corrêa

<http://lattes.cnpq.br/5935428566690008>

Claudia Maria Waib Castello Branco

<http://lattes.cnpq.br/0746807158654964>

Denize Maria Galice Rodrigues

<http://lattes.cnpq.br/3530980753898093>

Marcelo Rodrigues

<http://lattes.cnpq.br/2137113141623643>

Walter Roberto Schiller

<http://lattes.cnpq.br/0177549821779968>

Marcelo Dib Bechara

<http://lattes.cnpq.br/6966668217326208>

Universidade de Marília – UNIMAR / Faculdade
de Medicina e Enfermagem
Marília – SP

RESUMO: Módulos interdisciplinares organizados por áreas afins exige dos professores especialista das áreas envolvidas capacidade de colaboração e cooperação para, juntos, determinarem os objetivos do Módulo; as habilidades cognitivas, psicomotoras e atitudinais a serem desenvolvidas pelos estudantes; elaborarem as situações disparadoras que se destinam a discutir conceitos pertinentes às

áreas específicas e acompanhar, como tutores, pequenos grupos de estudantes num contexto de metodologias ativas de ensino e aprendizagem. Uma questão a ser considerada é a possibilidade do grupo orientado pelo especialista, que idealizou a situação disparadora, ter diferença no desempenho cognitivo em relação aos grupos orientados por professores que não são da área específica. O objetivo deste estudo foi verificar esta possibilidade comparando o desempenho dos pequenos grupos nas avaliações cognitivas segundo professores especialistas ou não. Os estudantes do Curso de Medicina foram distribuídos aleatoriamente em cinco grupos de aproximadamente dez. A cada semestre, tanto os professores tutores como os estudantes eram redistribuídos aleatoriamente. Em três semestres consecutivos do mesmo Módulo Interdisciplinar, levantou-se os desempenhos cognitivos dos estudantes segundo os professores de cada grupo. Foram discutidas vinte situações disparadoras abordando quatro áreas específicas. Calculou-se as médias das avaliações, por grupo de professores, especialista ou não em cada semestre. As médias variaram de 5,0 a 7,0, não havendo diferença estatística ($p < 0,05$) entre elas em relação ao professor especialista e o não especialista. Portanto, o fato do professor especialista elaborar a situação deflagradora e também orientar um pequeno grupo não interferir no resultado da avaliação cognitiva dos estudantes do grupo pode refletir: integração eficiente dos conteúdos das áreas específicas; a habilidade dos professores na metodologia utilizada; o roteiro de cada situação deflagradora elaborado pelo especialista; deflagradores

adequados que permitem aos estudantes buscarem conhecimento de forma efetiva.

PALAVRAS-CHAVE: Desempenho Cognitivo. Metodologias ativas. Professor Especialista.

DOES THE ROLE OF THE SPECIALIST PROFESSOR AS A TUTOR FOR SMALL GROUPS INTERFERE IN THE PERFORMANCE OF STUDENTS?

ABSTRACT: Interdisciplinary modules organized by related areas require specialist professors in the areas involved to collaborate and cooperate in order to determine the Module's objectives together; cognitive, psychomotor and attitudinal skills to be developed by students; elaborate the trigger situations that are intended to discuss concepts relevant to specific areas and accompany, as tutors, small groups of students in the context of active teaching and learning methodologies. An issue to be considered is the possibility of the group guided by the specialist, who idealized the triggering situation, to have a difference in cognitive performance in relation to groups guided by professors who are not in the specific area. The aim of this study was to verify this possibility by comparing the performance of small groups in cognitive assessments according to specialist professors or not. Medical students were randomly assigned to five groups of approximately ten. Each semester, professors and students were randomly assigned. In three consecutive semesters of the same module, students' cognitive performances were recorded according to the professors of each group. Twenty trigger situations were discussed, addressing four specific areas. The averages of the evaluations were calculated, by group of professors, specialist or not in each semester. The averages ranged from 5.0 to 7.0, with no statistical difference ($p < 0.05$) between them in relation to the specialist professor and the non-specialist. Therefore, the fact that the specialist professor elaborates the triggering situation and also guides a small group did not interfere with the result of the cognitive assessment of the students in the group. This fact can be explained by the efficient integration of the contents of the specific areas; the ability of teachers in the methodology used; the script for each triggering situation prepared by the specialist; adequate triggers that allow students to seek knowledge effectively.

KEYWORDS: Cognitive Performance. Active Methodologies. Specialist Professor.

1 | INTRODUÇÃO

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos médicos, de 2014, ressaltam que a formação profissional deve buscar desenvolver no estudante a habilidade de integração de conteúdos, buscando a interdisciplinaridade, desta forma é importante ter um projeto pedagógico que venha ao encontro do currículo integrado (DCN, 2014)

Assim como descrito na mudança curricular no curso médico da Universidade de Campinas – SP (ZEFERINO et al, 2012), a Universidade de Marília (UNIMAR), também, optou por um modelo curricular que possibilitava a “integração vertical e horizontal, buscando a inter, intra e transdisciplinaridade”, articulando as disciplinas em módulos, de forma a incorporar estratégias pedagógicas na linha da metodologia ativa de ensino e de aprendizagem (MAEA), elaborando situações disparadoras, para o desenvolvimento do conteúdo que articulava teoria e prática por meio de discussão de casos clínicos, desde o

início do curso.

Segundo Figuerêdo (2017), elaborar o currículo de forma modular requer que professores especialistas em diferentes áreas tenham um movimento de articulação; tenham disponibilidade de planejar e desenvolver as atividades de forma conjunta; enfrentar que a sua visibilidade, enquanto profissional especialista, não será a mesma, uma vez que os conteúdos estarão integrados. Esse movimento faz com que os estudantes percebam que os conteúdos são articulados, levando-os a desenvolverem a habilidade de enxergar a realidade de maneira mais integral e integrada.

Desde 2007 o curso médico da UNIMAR passou a ocorrer de forma modular do primeiro ao quarto ano com os dois últimos anos de internato. Criou-se os módulos de morfofisiologia, biologia celular e hereditariedade, mecanismo de agressão e defesa (MAD), pensamento científico, clínica médica integrada, clínica cirúrgica, ginecologia - obstetrícia e pediatria. Além disso, em 2009 iniciou-se a proposta de implementação da metodologia ativa de ensino e de aprendizagem, com capacitação dos professores e a organização dos grupos de estudantes em número de 10 a 12 por professor.

Vários textos trazem considerações sobre o papel do docente na MAEA, especificamente o papel do facilitador, tais como: trabalho reflexivo, disponibilidade para o acompanhamento da pesquisa e do cuidado com situações novas e imprevisíveis. Ainda denominam o professor de tutor que: “defende, ampara, protege”, com capacidade para permitir ao discente participar ativamente de seu processo de aprendizagem, ter intenção vinculada à transformação e aprender fazendo: ação - reflexão – ação. (ALMEIDA 2013; MITRE, 2008)

Marin (2010), em um trabalho que levanta a visão dos docentes e estudantes que vivenciam o método na Faculdade de Medicina de Marília (FAMEMA), coloca que os docentes apresentam como fortalezas: partir de situações reais; possibilitar a integração do ciclo básico e clínico; realizar a integração entre as disciplinas; realizar integração das dimensões biopsicossociais; estimulando o estudo, a independência e a responsabilidade; possibilita a construção de uma lógica do cuidado mais ampliado e integral; e prepara o estudante para trabalho em equipe, uma vez que as discussões acontecem em grupo.

Ou seja, o professor não é um mero expectador do processo que o estudante está realizando e vivendo. E coloca mais, que a MAEA “desafia os educadores a transformarem a sua forma de compreender e fazer educação ultrapassando os limites da sala de aula para articular as questões políticas, econômicas, sociais e culturais, assim como na compreensão do papel da universidade na comunidade.” (MARIN, 2010)

John Dewey, porém, já apontava que é relativamente complexo mudar e criar “uma nova filosofia de educação”, uma vez que o ator do processo, o grande executor, que é o professor, necessita realizar um processo de “desaprendizagem” que o obriga a abandonar e ou rever sua forma de ensinar “técnicas, tradições e costumes”. (PEREIRA et al, 2009)

Há polêmica em relação ao tutor ser ou não especialista no conteúdo a ser

trabalhado e o desenvolvimento das atividades na tutoria (MORAIS E MANZINI, 2006). Na fala dos tutores médicos e não médicos se verificou que a necessidade de dominar o conteúdo reside na crença que o conteúdo é mais importante do que o desenvolvimento de habilidade de

“aprender a buscar, a selecionar e a realizar análise crítica dos conteúdos, aprender a se relacionar em grupo, estabelecer relações interpessoais que fortaleçam o trabalho coletivo com atitudes cooperativas e solidárias, estando aberto a receber e a fazer críticas” (MORAIS E MANZINI, 2006).

Os estudantes gostariam que os professores corrigissem o conteúdo para que eles não ficassem com conceitos inadequados. Este fato pode mostrar que os estudantes preferem um professor da pedagogia tradicional. Neste sentido, Deslauriers e colaboradores (2019) concluíram que os estudantes têm a percepção que aprendem mais nas metodologias tradicionais do que nas metodologias ativas, muito embora, o rendimento nas avaliações tenha sido maior no grupo que desenvolveu o conteúdo de forma ativa.

Silva (2006) colocou a importância do professor “se reconhecer no processo pedagógico”, pois esse fato pode facilitar a forma de cuidar das “manifestações transferenciais e contratransferenciais” que ocorrem na relação professor – estudante. Ressaltou que para isso é importante que o professor “observe os seus alunos, para que possa entender as suas condutas e não fazer julgamentos precipitados”; saber que os estudantes são pessoas que “transferem emoções inconscientes” devia fazer parte do processo de formação do professor.

Williams e Paltridge (2017) colocaram que os estudos realizados sobre o tutor, centram em dois grandes grupos: 1- identificação e categorização do comportamento do tutor e o 2- centra na relação entre o comportamento do tutor e o desempenho do estudante; os autores colocaram que o grande problema no processo de facilitar um grupo era não saber o momento adequado para realizar a intervenção, e quando a intervenção acontecia havia possibilidade do tutor assumir uma postura tradicional, dando informação não solicitada pelos estudantes. Em um estudo anterior de Maudsley (2002) encontrou-se, ao contrário, tutores inativos uma vez que se abstiveram de participar do grupo, pois entenderam que não podiam ajudar os estudantes com o conhecimento que eles detinham. Os autores colocaram que essa habilidade de realizar a intervenção (quando, porque e como) não parece ser clara. De fato, em uma revisão de vários estudos sobre o tutor do PBL, Neville (2007) afirmou que o problema-chave enfrentado pelos docentes é decidir o quanto o tutor deve ser diretivo ou facilitador do processo, buscando um equilíbrio entre esses dois polos. No entanto, o estudo sobre esse tema não deixa claro se essa dificuldade do professor em realizar a intervenção está relacionada à pouca apropriação do método ou por não acreditar que essa é a melhor forma dos estudantes aprenderem.

Diante destas discussões acerca do papel do professor nas MAEA, decidiu-se verificar, no Módulo (MAD) a possibilidade do professor especialista interferir nas avaliações

cognitivas dos estudantes, ou seja, o grupo de estudantes cujo professor é o especialista do tema que está sendo discutido é privilegiado ou prejudicado à medida que esse professor conhece mais profundamente o assunto? O trabalho que se segue é um relato sobre este movimento avaliativo realizado pelos professores do Módulo “Mecanismos de Agressão e Defesa – MAD”

2 | METODOLOGIA

Este estudo se configura como um relato de caso pois tem a finalidade de descrever e avaliar a hipótese do professor especialista interferir no rendimento cognitivo dos estudantes do pequeno grupo orientado por ele.

O trabalho foi realizado ao longo dos três semestres em que o Módulo foi ministrado a uma mesma turma do Curso de Medicina regularmente matriculada no Módulo “Mecanismos de Agressão e Defesa” (MAD).

I. Organização dos pequenos grupos

Os estudantes do 2º semestre do 1º ano do Curso de Medicina (50) foram distribuídos aleatoriamente em cinco grupos de aproximadamente dez. Cada grupo teve um professor facilitador durante um semestre. A cada semestre houve nova distribuição aleatória de estudantes e professores.

II. Estrutura do Módulo e Trabalho do Professor especialista

O Módulo “Mecanismos de Agressão e Defesa” – MAD, é composto por seis professores e integra conceitos das Disciplinas de Imunologia, Microbiologia, Parasitologia e Patologia e é oferecido ao longo de três semestres com início no 2º semestre do 1º ano. A linha de organização conceitual adotada no Módulo está centrada nas respostas celulares e teciduais frente a agressões provocadas por agentes físicos, químicos, isquêmicos, infecciosos e agressões imunomediadas. No primeiro semestre (MAD I) o foco são as alterações/respostas de células e tecidos frente a agentes físicos, químicos e isquêmicos; no segundo semestre (MAD II) as respostas celulares e teciduais são estudadas no contexto das doenças infecciosas; no terceiro semestre (MAD III) foca-se nos processos inflamatórios (respostas teciduais) e respostas imunológicas que resultam em agressão aos tecidos. Assim, a participação do especialista pode ser melhor observada nos semestres em que sua área de saber está mais envolvida: na MAD I predominam os conceitos pertinentes a Disciplina de Patologia básica; na MAD II predominam os conceitos discutidos nas Disciplinas de Microbiologia, Parasitologia e Imunologia e na MAD III predominam conceitos pertinentes à Disciplina de Imunologia e Patologia. Na maioria das situações disparadoras conceitos das diferentes disciplinas (inclusive de outros Módulos) são discutidos como objetivo central ou como conhecimentos prévios (resgate).

Os especialistas elaboram a situação disparadora, bem como, o roteiro que orienta

os demais professores sobre os objetivos e aspectos centrais a serem trabalhados. Vinte deflagradores foram utilizados ao longo dos três semestres em que o Módulo é oferecido. Reuniões curtas em que o especialista explica e tira dúvidas sobre a situação disparadora com os colegas, também são realizadas. Normalmente a situação disparadora é construída com a participação de todos os professores do Módulo.

O professor especialista elabora as avaliações cognitivas, corrige-as e conduz a devolutiva para os estudantes.

III. Coleta dos dados

Os dados sobre o rendimento nas avaliações cognitivas utilizadas como comparação foram registrados pelos professores do Módulo. Só foram consideradas as notas das provas conceituais, as avaliações de atitudes e outras atividades de avaliação (seminários, sínteses em grupo, etc.) não foram consideradas.

IV. Análise dos dados

Procedeu-se estatística descritiva. Utilizou-se ANOVA com nível de significância $p < 0,05$ para comparar as médias das avaliações cognitivas dos estudantes em cada pequeno grupo.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dos seis professores, cinco acompanham o trabalho dos pequenos grupos e o sexto professor ocupa a função de Coordenação do Módulo. Os professores foram identificados por letras maiúsculas e categorizados de acordo com sua especialidade: A – Parasitologia; B – Microbiologia; C – Imunologia; D – Patologia e E – Microbiologia (Tabela 1).

PROFESSOR	ESPECIALIDADE
A	Parasitologia
B	Microbiologia (virologia)
C	Imunologia
D	Patologia
E	Microbiologia (bacteriologia e micologia)

Tabela 1. Especialidades dos professores do Módulo

No processo de formação dos Módulos interdisciplinares optou-se por integrar Disciplinas com conteúdos, métodos e objetos de estudos comuns. Neste sentido, a integração do Módulo MAD foi relativamente fácil, uma vez que os professores destas áreas frequentemente, nos seus trabalhos de formação, já integram esses saberes multidisciplinares. Alguns professores atuam em mais de uma especialidade: Patologia e

Imunologia; Microbiologia e Parasitologia; Microbiologia e Imunologia. De fato, em alguns cursos da área da saúde, a fusão de algumas destas disciplinas como Microbiologia e Imunologia ou Microbiologia e Parasitologia são comuns. Portanto, não é difícil para esses profissionais transitarem com certo conforto pelos conteúdos de disciplinas afins da sua área de especialidade.

Não foi detectada diferença significativa entre as médias do rendimento dos estudantes dos pequenos grupos independente se o grupo era ou não do especialista responsável pelos casos daquele semestre (Tabela 2 e Figura 1).

Módulo	ESPECIALIDADE	PROFESSORES
MAD I	Patologia	D
MAD II	Microbiologia e Parasitologia	A, B, E
MAD III	Imunologia	C

Tabela 2. Especialidades dos professores em cada semestre do Módulo

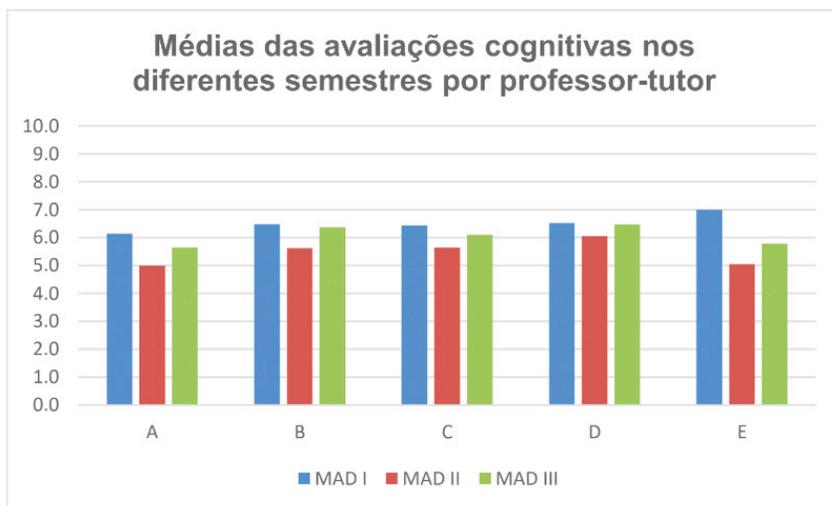


Figura 1. Médias das avaliações cognitivas distribuídas por professores especialistas (A, B, C, D e E) em cada semestre do Módulo (MAD I, MAD II e MAD III)

Provavelmente esses resultados podem ser explicados por um somatório de fatores tanto da organização do Módulo como da formação e atuação dos professores. A afinidade de objeto de estudo, metodologias e técnicas das Disciplinas que integram o Módulo, sem dúvida contribuíram para a determinação dos objetivos de aprendizagem e, consequentemente, das situações disparadoras. A formação multidisciplinar dos professores e o fato destas Disciplinas serem básicas da formação de todos os profissionais da área da saúde podem ter garantido segurança ao professor, que mesmo fora da sua área

específica, compreende bem a importância e relevância do conteúdo abordado na situação disparadora. A discreta superioridade no rendimento dos grupos de todos os professores no primeiro semestre (MAD I) pode ser indicativo desse fato, embora não tenha havido diferença significativa (Figura 1).

Os professores foram capacitados para trabalharem MAEA em que o papel do professor-tutor está centrado mais em estimular e facilitar o estudante quanto a busca, seleção e análise crítica dos conteúdos, cuidar dos aspectos relacionais do grupo e proceder a avaliação (MORAIS E MANZINI, 2006) do que propriamente dar explicações sobre os conteúdos contidos nas situações disparadoras. Nestas abordagens, os conhecimentos específicos do professor ficam em segundo plano. Talvez esse grau de envolvimento com a metodologia ativa não seja fácil de ser atingido, uma vez que há uma grande dificuldade em relação a preparação do docente que se sente impossibilitado de realizar a prática com MAEA por conta de sua inexperiência (Walton e Matthew, 1989). Por isso, o processo de qualificação docente, para exercer o papel de tutor, deve ser permanente, na lógica de Educação Permanente em Saúde que discute o processo de trabalho do professor.

No estudo realizado por Luna e Bernardes (2016) sobre a percepção dos estudantes de medicina em relação ao papel do tutor nas atividades de tutoria, é interessante verificar que ao comparar com o professor de um curso tradicional eles colocam que o tutor tem mais disponibilidade para aprender enquanto o professor tradicional já tem todas as respostas, e que inclusive só aceita respostas que ele deu na aula e não em alguma referência bibliográfica; por conta desses fatores colocam que o tutor é um “professor melhorado”, tem mais abertura para aprender do que o professor do método tradicional.

Assim, pode se inferir que tutores bem preparados do ponto de vista metodológico, que são capazes de mediar a discussão do grupo, conseguem transitar entre as disciplinas por conta das suas experiências, identificarem com os estudantes seus conhecimentos prévios, podem fazer com que os estudantes construam coletivamente o conhecimento. (Luna e Bernardes, 2016)

O roteiro de cada situação disparadora elaborado pelo especialista resulta da cooperação de todos os professores o que garante que esteja incluído no roteiro os pontos que devem ser garantidos pelos professores nos pequenos grupos, uniformizando a atuação do professor-tutor e tornando desnecessários conhecimentos específicos. Schmidt e Moust (1995) demonstraram que o especialista é importante nos grupos de tutoria quando os estudantes têm poucos conhecimentos prévios e a unidade de aprendizagem está mal estruturada.

Além dos elementos elencados, um outro fator relevante que pode contribuir para a semelhança nas performances dos estudantes são as conferências. Ao final da discussão de cada situação disparadora, o professor especialista faz uma conferência sobre o assunto discutido, isto pode nivelar o conhecimento dos estudantes garantindo-lhes notas semelhantes nas avaliações cognitivas.

O que se pode apreender deste relato é que os processos de capacitação envolvendo esses professores foram suficientes para mobilizá-los em relação aos pressupostos da MAEA, apostando que de fato, os estudantes tivessem autonomia para “aprender a aprender”, ou seja, os professores “acreditaram” no método e dessa forma puderam se despojar de suas “crenças e tradições”.

De qualquer forma, não ter ocorrido diferença entre o rendimento dos estudantes independentemente se o tutor era ou não o especialista é um indicativo de que todos os professores conseguem levar seus estudantes a atingirem os objetivos do Módulo. Paralelamente, esta análise, revelou-se um bom marcador para avaliação das situações disparadoras e a atuação dos professores.

4 | CONTRIBUIÇÕES

Os resultados indicam boa compreensão por parte dos professores sobre seu papel nos pequenos grupos fruto de reflexão e mudança de paradigma pedagógico que só foram possíveis com formação continuada. Fica clara a necessidade de se criar e promover espaços e momentos para esta reflexão.

Relação adequada entre as situações disparadoras, os objetivos conceituais do Módulo e o nível de desenvolvimento dos estudantes. A construção cooperativa tanto dos objetivos como dos conteúdos formais, atitudinais e procedimentais, foram fundamentais para que os professores compreendessem e ficassem seguros do seu papel nos pequenos grupos.

A análise do desempenho dos estudantes nos pequenos grupos se mostrou uma ferramenta interessante para se monitorar a eficiência da situação disparadora e a atuação do professor.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E. G.; BATISTA, N. A. **Desempenho docente no contexto PBL: essência para aprendizagem e formação médica**. Revista Brasileira de Educação Médica, Rio de Janeiro, v. 37, n. 2, p. 192-201, jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbem/v37n2/06.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2020

DCN Medicina - Resolução CNE/CES nº 3/2014. DCN para Medicina 2014 que institui **diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em medicina** e dá outras providências. Diário Oficial da União. 23 Jun 2014.

DESLAURIERSA, L. et al. **Measuring actual learning versus feeling of learning in response to being actively engaged in the classroom**. Proceedings of the National Academy of Sciences - PNAS, September 24, 2019; vol. 116 no. 39; p.19251–19257.

FIGUERÊDO, E. G. **Integração do currículo modular do curso de medicina da UFPI/Campus Ministro Reis Velloso**. Teresina; s.n; 2017. ilus, tab. Tese em Português. Coleciona SUS. ID: biblio-943460. Biblioteca responsável: BR1.1

LUNA, W. F.; BERNARDES, J. S. **Tutoria como Estratégia para Aprendizagem Significativa do Estudante de Medicina**. Revista Brasileira de Educação Médica, 40 (4): 653-662; 2016.

MARIN, M. J. S. et al. **Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das metodologias ativas de aprendizagem**. *Rev. bras. educ. med.* [online]. 2010, vol.34, n.1, pp.13-20. ISSN 0100-5502.

MAUDSLEY, G. **Making Sense of Trying Not to Teach: An Interview Study of Tutors' Ideas of Problem-based Learning**. *Academic Medicine*. 2002; 77(2):162-72.

MITRE, S. M. et al. **Metodologia Ativa de Ensino Aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais**. *Ciências & Saúde Coletiva*, 2008, v. 13, n. (Supl.) 2, p. 2133-2144.

MORAES, M. A. A.; MANZINI, E. J. **Concepções sobre a aprendizagem baseada em problemas: um estudo de caso na FAMEMA**. *Rev. Bras. Educ. Med.* 2006, v. 30, n. 3.

NEVILLE, A.J., NORMAN, G.R. **PBL in the under graded MD Program at McMaster University: three interactions in three decades**. *Academic Medicine* 2007; 82(4): 370-374.

PEREIRA, E. A; MARTINS, J. R.; ALVES, V. dos S. e DELGADO, E. I. – **A contribuição de John Dewey para a Educação**. *Revista Eletrônica de Educação*. São Carlos, SP: UFSCar, v.3, no. 1, p. 154-161, mai. 2009. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 3, n. 1, mai. 2009.

SCHMIDT, H.G.; MOUST, J.H.C. **What makes a tutor effective - a structural-equations modeling approach to learning in problem-based curricula**. *Acad Med* 1995; 70 (8):708– 14.

SILVA, C.S.R. **A relação dinâmica transferencial entre professor-aluno no ensino**. *Ciênc. Cogn.* 165-171. v. 8, 2006.

WALTON, H.J; MATTHEWS, M.B. **Essentials of problem-based learning**. *Med Educ*. 1989; 23: 542-58.

WILLIAMS, J. C.; PALTRIDGE, D. J. **What we think we know about the tutor in problem based learning**. Griffith University, Brisbane, Australia. *Health Professions Education*, 2017, v. 3, n. 1, p. 26-31.

ZEFERINO, A. M. B.; ZANOLLI, M. L.; ANTONIO, M. Â. R. G. M. **Experiência da Atenção Integral à Saúde Individual e Familiar com enfoque na Responsabilização, Vínculo Médico-paciente, Ética e Profissionalismo no Currículo Médico Integrado**. *Revista Brasileira De Educação Médica*, 141 – 146; 36 (1 Supl. 2): 141 – 146; 2012

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

Adolescência 2, 104, 135, 137, 138, 139, 140, 150

Aluno com TEA 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33

Aprendizagem 15, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 40, 41, 42, 45, 46, 47, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 60, 61, 62, 73, 77, 78, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 106, 111, 112, 114, 115, 117, 121, 122, 124, 126, 130, 133, 143, 146, 153, 161, 162, 164, 166, 172, 173, 174, 185, 186, 187, 188, 189, 191, 192, 194, 195, 209, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 220, 221, 222, 223, 224, 228, 229, 230, 231

Artes 114, 115, 116, 117, 120, 121

Atividades lúdicas 33, 48, 50, 51, 52, 55, 56, 124

Atuação 6, 30, 31, 32, 35, 53, 54, 55, 79, 96, 138, 160, 161, 164, 166, 222, 228, 229, 230

Avaliação da aprendizagem 91, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 214, 220, 221

B

Brincadeiras 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 64

C

Competencias digitais 196, 197, 198, 200, 201, 202, 203, 206

Crítica social 99

Cultura musical 99

D

Desempenho cognitivo 222, 223

Desvio postural 148

Diálogo 1, 4, 5, 13, 26, 67, 80, 95, 97, 122, 131, 135, 137, 138, 139, 144, 145, 172, 173, 179, 191

Didática fotográfica 114

Direitos humanos 5, 14, 74, 209

E

Educação 1, 3, 4, 5, 7, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 61, 62, 67, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 88, 89, 90, 91, 96, 97, 99, 104, 105, 106, 108, 109, 110, 111, 113, 114, 120, 121, 123, 125, 126, 130, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 142, 143, 144, 145, 146, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 166, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 209, 211, 212, 213, 214, 216, 217, 220, 224, 229, 230, 231, 232

Educação básica regular 23, 25

Educação de jovens e adultos 7, 126, 168, 169, 170, 171, 174, 175, 176, 177, 179, 182, 183

Educação especial 7, 29, 30, 33, 34, 71, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 109, 111, 113, 159

Educação inclusiva 27, 34, 72, 73, 77, 108, 113

Educação infantil 29, 33, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 59, 126, 151, 176, 194

Educação patrimonial 81, 89, 90

Educação popular 89, 168, 169, 173, 174, 183

Educação postural 148, 149, 150, 151, 152, 155, 156, 157, 159

Educação sexual 135, 136, 137, 138, 139, 140, 142, 143, 144, 145, 146

EFL 196, 203

Ensino 7, 15, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 68, 69, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 92, 94, 95, 96, 105, 106, 107, 109, 110, 111, 112, 115, 116, 117, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 132, 133, 135, 137, 138, 141, 143, 146, 147, 148, 150, 151, 153, 154, 157, 158, 159, 161, 162, 163, 164, 166, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 178, 179, 182, 185, 187, 188, 189, 191, 193, 194, 196, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 221, 222, 223, 224, 231, 232

Escola 11, 12, 14, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 38, 39, 40, 41, 44, 45, 47, 48, 54, 55, 63, 69, 73, 74, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 86, 87, 90, 91, 92, 95, 96, 101, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 114, 115, 117, 120, 121, 124, 125, 126, 128, 130, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 151, 153, 154, 155, 156, 157, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 169, 174, 178, 179, 180, 183, 184, 188, 189, 190, 191, 192, 194, 213, 215, 216, 217, 218

Evolução 29, 35, 36, 39, 41, 42, 43, 66, 68, 85

Extensão 16, 17, 18, 20, 21, 51, 157, 174

F

Família 4, 6, 26, 42, 54, 74, 75, 78, 87, 129, 130, 135, 136, 137, 138, 144, 146, 212

Formação de professores 23, 29, 91, 94, 95, 96, 97, 194, 232

Fotografia 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123

G

Gestão democrática 160, 161, 163, 164, 166, 167

H

História 20, 43, 48, 49, 50, 56, 58, 59, 60, 61, 62, 64, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 73, 74, 77, 81, 85, 87, 102, 104, 114, 116, 122, 127, 131, 137, 146, 169, 182, 186, 189

Histórias em quadrinhos 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134

I

Identidade cultural 58, 59, 60, 137, 142

Inclusão 5, 8, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 71, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 108, 109, 110, 113, 143, 144, 151, 163, 172, 175, 176

Intervenção 31, 43, 137, 148, 150, 155, 156, 169, 182, 213, 225

J

Jogos 8, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57

Jovens em restrição e privação de liberdade 1, 5

L

Letramento 124, 126, 127, 132, 133, 134, 232

Livro didático 58, 59, 60, 66

M

Mediação 42, 46, 49, 51, 52, 78, 97, 101, 102, 107, 185, 186, 189, 220

Mídias digitais 35, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 130

O

Observatório 16, 17, 18, 19, 20, 21

P

Pandemia 1, 2, 3, 5, 6, 7, 13, 14, 18, 21, 35, 36, 40, 42, 43, 44, 151

Pesquisa 1, 3, 8, 9, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 25, 27, 34, 35, 36, 45, 46, 47, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 62, 63, 69, 70, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 100, 107, 109, 124, 125, 126, 127, 129, 131, 132, 134, 135, 136, 137, 138, 141, 142, 145, 148, 150, 151, 152, 153, 156, 157, 159, 191, 194, 224, 232

Pink Floyd 99, 100, 102, 103, 104, 105, 107

Políticas públicas 2, 3, 5, 13, 16, 18, 20, 21, 26, 28, 39, 61, 71, 72, 76, 79, 143, 167, 168, 180

Povos indígenas 58, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68

Práticas pedagógicas 23, 24, 25, 26, 27, 33, 34, 42, 113, 124, 133, 135, 136, 145, 146, 185, 186, 216

Processos de leitura 124

Professor especialista 222, 223, 225, 226, 227, 229

S

Sensibilização 122, 148

Sexualidade 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147

Síndrome de down 71, 72, 74, 76, 79, 80

Sociedade 1, 2, 4, 6, 10, 11, 12, 13, 20, 28, 29, 35, 36, 37, 38, 39, 43, 46, 55, 59, 61, 62, 69, 72, 73, 75, 77, 78, 79, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 114, 118, 122, 123, 125, 129, 130, 132, 136, 137, 142, 143, 149, 163, 164, 166, 169, 170, 171, 172, 175, 176, 178, 179, 180, 181, 182, 186, 191, 192, 193, 212

Socioeducação 1, 2, 3, 4, 5, 6, 11, 12, 14

T

Tecnologia 16, 17, 19, 23, 25, 38, 39, 43, 68, 99, 111

TEFL 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204

TIC 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205

Trabalho pedagógico 20, 91, 92, 96

Transtorno do espectro autista (TEA) 23, 24, 25, 33

Z

Zona de desenvolvimento proximal (ZDP) 185, 192



www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

@atenaeditora 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 


Ano 2021



www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

@atenaeditora 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 


Ano 2021